



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

BRUNA CAROLINI BARBOSA

**PROJETO DE LETRAMENTO ANTIRRACISTA NA  
(TRANS)FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE  
LÍNGUAS:  
PRÁXIS DECOLONIAL E SUBJETIVIDADE**

---

Londrina  
2021

BRUNA CAROLINI BARBOSA

**PROJETO DE LETRAMENTO ANTIRRACISTA NA  
(TRANS)FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE  
LÍNGUAS:  
PRÁXIS DECOLONIAL E SUBJETIVIDADE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina para obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Lúcia de Campos Almeida

Londrina  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

B238    **Barbosa , Bruna Carolini .**  
Projeto de letramento antirracista na (trans)formação inicial de professores de línguas : práxis decolonial e subjetividade / Bruna Carolini Barbosa . - Londrina, 2021.  
356 f.

Orientador: Ana Lúcia de Campos Almeida .  
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2021.  
Inclui bibliografia.

1. formação inicial de professores - Tese. 2. projeto de letramento antirracista - Tese. 3. decolonialidade - Tese. 4. autoetnografia - Tese. I. de Campos Almeida , Ana Lúcia . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

BRUNA CAROLINI BARBOSA

**PROJETO DE LETRAMENTO ANTIRRACISTA NA  
(TRANS)FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE  
LÍNGUAS:  
PRÁXIS DECOLONIAL E SUBJETIVIDADE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina para obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Lúcia de Campos  
Almeida  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. Emerson de Pietri  
Universidade de São Paulo - USP

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Andréia da Cunha Malheiros  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. Flávio Luis Freire Rodrigues  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Joyce Elaine de Almeida Baronas  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Sheila Oliveira Lima  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Tânia Guedes Magalhães  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 18 de novembro de 2021.

*À minha família: minha origem,*

*minha morada, minha história.*

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

À professora **Ana Lúcia de Campos Almeida**, pela generosidade, acolhimento, toda inspiração e anos de companheirismo e a quem as palavras jamais expressariam tamanha gratidão que dedico.

Aos professores **Emerson de Pietri, Flávio Rodrigues Freire, Paulo Roberto Almeida, Joyce Elaine de Almeida Baronas e Andréia da Cunha Malheiros Santana** pelas valiosas contribuições ao trabalho.

Aos **professores do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina**, pela dedicação a nossa formação e comprometimento com a educação pública e de qualidade.

Aos meus **alunos e sujeitos desta pesquisa**, que sempre estiveram abertos a aprender e dispostos a ensinar e pelos quais eu renovo todos os dias o meu compromisso com a educação.

Ao meu companheiro **Alan Viana Mariano de Souza**, pela paciência, compromisso e cumplicidade.

Às mulheres da minha família – **Ana Maria Ramos Barbosa, minha mãe, e Flávia Regina Barbosa, minha irmã** – que me ensinaram a ser forte e a me permitir sentir. Mãe, naquela máquina você costurou mais que tecidos: costurou o exemplo de uma mulher determinada, amorosa, generosa e guerreira. Irmã, seu cuidado, sua força e disposição para o trabalho foram, muitas vezes, impulso para a minha jornada.

Ao meu pai, **Sebastião Caetano Barbosa**, retirante sobrevivente, exemplo de determinação, por ter dedicado sua vida para que pudéssemos ter acesso à educação. Pai, a sua serenidade diante das adversidades da vida é o maior ensinamento que já tive.

**Ubuntu:** eu sou porque somos nós!

*“Quantos mais precisarão morrer  
para que essa guerra acabe?”*

- Marielle Franco

BARBOSA, Bruna Carolini. **Projeto de letramento antirracista na (trans)formação inicial de professores de línguas: práxis decolonial e subjetividade.** 2021. 356 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

## RESUMO

Esta pesquisa adota uma perspectiva sociocultural dos Estudos de Letramentos e a concepção dialógica de linguagem. A partir de uma práxis decolonial, tem como objetivo geral desenvolver um projeto de letramento antirracista na disciplina de Leitura e Produção de Textos do Curso de Letras e analisar as contribuições dessa proposta para a (trans)formação inicial crítica de professores de línguas, sobretudo no que se refere às questões raciais. Mais especificamente, são identificadas e analisadas as diferentes manifestações do racismo nos dados provenientes dos eventos de letramento. Os Círculos de Cultura/Leitura, uma ressignificação dos Círculos de Cultura freirianos, mostraram-se espaços de diálogo, intervenção e problematização do racismo revelado nas sequências discursivas. De caráter qualitativo-interpretativista e autoetnográfico, a pesquisa tem como corpus excertos dos diários de leitura, excertos das resenhas, dados do formulário socioeconômico e trechos das transcrições de falas produzidas nos Círculos de Cultura/Leitura e dos podcasts produzidos pelos educandos. Os dados analisados foram selecionados por amostragem, com vistas a atender aos objetivos específicos da pesquisa. Os resultados demonstram que os professores em formação inicial reproduzem discursos racistas, sobretudo os que podem ser classificados como microagressões raciais, ou seja, o racismo sutil, velado, indireto. As problematizações levaram a algumas reflexões por parte de alguns alunos, contudo os resultados demonstram o quanto a educação antirracista deve ser desenvolvida em um projeto coletivo e contínuo. Vale ressaltar que em relação à performance da professora formadora, a mediação das temáticas apresentou-se como um relevante espaço formativo e apontou para a necessidade de se promover espaços de diálogo e escuta a fim de desenvolver as habilidades de mediação aberta, mas produtiva. A pesquisa pode contribuir para o replanejamento de ações acadêmico/institucionais, bem como para políticas públicas educacionais direcionadas às questões raciais.

**Palavras-chave:** formação inicial de professores; projeto de letramento antirracista; práxis decolonial; autoetnografia; círculos de cultura/leitura.

BARBOSA, Bruna Carolini. **Anti-racist literacy project in the initial (trans)formation of language teachers: decolonial praxis and subjectivity.** 2021. 356 p. Thesis (Doctorate in Language Studies) State University of Londrina, Londrina, 2021.

## ABSTRACT

This research adopts a sociocultural perspective of Literacy Studies and the dialogical conception of language. Based on a decolonial praxis, its general objective is to develop an anti-racist literacy project in the discipline of Reading and Text Production of the Portuguese language teaching and literature Course and to analyze the contributions of this proposal to the critical initial (trans)formation of language teachers, especially in the regarding racial issues. More specifically, the different manifestations of racism in data from literacy events are identified and analyzed. The Culture/Reading Circles, a re-signification of the Freirean Culture Circles, proved to be spaces for dialogue, intervention and problematization of racism revealed in the discursive sequences. Of a qualitative-interpretative and autoethnographic character, the research has as corpus excerpts from reading diaries, excerpts from reviews, data from the socioeconomic form and excerpts from transcripts of speeches produced in the Culture/Reading Circles and podcasts produced by the students. The analyzed data were selected by sampling, to meet the specific objectives of the research. The results show that teachers in initial training reproduce racist discourses, especially those that can be classified as racial microaggressions, that is, subtle, veiled, indirect racism. The problematizations led to some reflections on the part of some students, however the results demonstrate how much anti-racist education should be developed in a collective and continuous project. It is worth mentioning that, in relation to the performance of the teacher trainer, the mediation of the themes was presented as a relevant training space and pointed to the need to promote spaces for dialogue and listening to develop open but productive mediation skills. The research can contribute to the replanning of academic/institutional actions, as well as to educational public policies directed at racial issues.

**Keywords:** initial teacher formation; anti-racist literacy project; decolonial praxis; autoethnography; culture/reading circles.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico Vítima de Mortes Violentas Intencionais .....	67
Figura 2 – Mapa Anuário Adaptado .....	67
Figura 3 – Proporção de suicídio entre negros (pretos e pardos) entre 2012 e 2016 .....	69
Figura 4 – Disparidade de renda de acordo com a raça.....	70
Figura 5 – Grafite Resistência Estudantil .....	87
Figura 6 – Parede Ubuntu .....	88
Figura 7 – Batalha de slam.....	90
Figura 8 – Alunas recitando poesias feministas .....	90
Figura 9 – Cartaz “Força, Foco e Resistência .....	92
Figura 10 – Comunicado da Direção .....	93
Figura 11 – Dia da Consciência Negra.....	94
Figura 12 – Programação Dia da Consciência Negra .....	94
Figura 13 – Informações autobiográficas e nível de formalidade da linguagem.....	135
Figura 14 – Questionamentos, aquiescência, discordâncias, reprovações .....	137
Figura 15 – Sentimentos, sensações .....	138
Figura 16 – Citações; Posicionamento crítico .....	138
Figura 17 – Nível de informalidade da linguagem .....	139
Figura 18 – Citações .....	140
Figura 19 – Prestígio à cultura escrita.....	141
Figura 20 – Relações entre a leitura e outras práticas de letramento das quais participam/participaram; Posicionamento crítico; Relações com a atual conjuntura política .....	142
Figura 21 – Fabulação.....	143
Figura 22 – Informações sobre autores.....	144
Figura 23 – Informações sobre autores e multimodalidade.....	145
Figura 24 – Outras Leituras realizadas nas Aulas.....	147
Figura 25 – Crenças linguística “O sol na cabeça” .....	148
Figura 26 – Crenças Linguísticas “Quarto de Despejo” .....	149
Figura 27 – Citações “Úrsula”.....	158
Figura 28 – Insegurança em relação à escrita .....	159

Figura 29 – D.N. História Única.....	168
Figura 30 – Sobre o Estereótipo da Mulher Negra .....	170
Figura 31 – A mulher negra como guerreira.....	171
Figura 32 – Racismo religioso M.D. ....	176
Figura 33 – Espiral D.N. ....	188
Figura 34 – Participante G.C. ....	190
Figura 35 – Espiral M.T. ....	191
Figura 36 – Espiral M.D.....	193
Figura 37 – Mulher Branca .....	205
Figura 38 – Sobre a proposta .....	205
Figura 39 – Sobre a leitura de "Americanah" e autoreflexão.....	206

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Disciplinas obrigatórias em relação às questões étnico-raciais .....	83
Gráfico 2 – Disciplinas eletivas em relação às questões étnico-raciais .....	83
Gráfico 3 – Religião dos sujeitos da pesquisa .....	95
Gráfico 4 – Idade dos sujeitos da pesquisa .....	100
Gráfico 5 – Autodeclaração racial dos sujeitos da pesquisa.....	101
Gráfico 6 – Renda familiar dos sujeitos da pesquisa .....	103
Gráfico 7 – Ensino Fundamental dos Sujeitos da Pesquisa .....	103
Gráfico 8 – Escolaridade dos pais e avós maternos e paternos .....	104

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese – Projeto de Letramento.....	109
Quadro 2 – Obras lidas .....	111
Quadro 3 – O Sol da Periferia, por M.T.....	115
Quadro 4 – Uma reflexão sobre o preconceito D.N, .....	115
Quadro 5 – Blusa de time e fuzil na mão, por que é o meu cotidiano e o seu não? G.C.....	116
Quadro 6 – Como a realidade do outro pode nos transformar, por. R.B.....	116
Quadro 7 – Uma realidade nua e crua, por G.A.....	116
Quadro 8 – A verdadeira face da favela, por M.D.....	117
Quadro 9 – Escritos de favela por Geovani Martins, por B.A.....	117
Quadro 10 – As lutas das mulheres, por J.F.....	118
Quadro 11 – Lágrimas de esperança, por D.R. ....	118
Quadro 12 – Orai pela infeliz escravidão, por G.B.....	119
Quadro 13 – Um romance nigeriano, por T.A. ....	119
Quadro 14 – Americanah: negros não americanos na América, por B.M. ....	120
Quadro 15 – Entre o Confinamento, por I.M. ....	120
Quadro 16 – Construindo caminhos como legos em busca da ascensão, por E.C.....	121
Quadro 17 – Vida na comunidade, por L.R.....	121
Quadro 18 – Veracidade da mulher negra, por E. R. C. ....	122
Quadro 19 – A catadora de recomeços, por N. N.....	123
Quadro 20 – Dor e Liberdade, por J. V. ....	123
Quadro 21 – Moçambique em um período fantástico, por N. C.....	124
Quadro 22 – Vozes anoitecidas: realidade e fantasia, por E.M. ....	124
Quadro 23 – Uma África que não é falada, mas entendida, por E.S. ....	124
Quadro 24 – O racismo sob olhos infantis, por F. A. ....	125
Quadro 25 – A coragem e a determinação de um menino, por M.M. ....	126
Quadro 26 – Orientações para elaboração do diário de leitura.....	129
Quadro 27 – Leitura analítica versus leitura cursiva .....	132
Quadro 28 – Informações autobiográficas e nível de formalidade da linguagem.....	135
Quadro 29 – Questionamentos, aquiescência, discordâncias, reprovações.....	137

Quadro 30 – Sentimentos, sensações .....	138
Quadro 31 – Citações; Posicionamento crítico .....	139
Quadro 32 – Nível de informalidade da linguagem .....	139
Quadro 33 – Citações .....	140
Quadro 34 – Prestígio à cultura escrita.....	141
Quadro 35 – Relações entre a leitura e outras práticas de letramento das quais participam/participaram; Posicionamento crítico; Relações com a atual conjuntura política.....	142
Quadro 36 – Fabulação .....	143
Quadro 37 – Informações sobre autores .....	144
Quadro 38 – Informações sobre autores e multimodalidade.....	146
Quadro 39 – Outras Leituras realizadas nas Aulas.....	147
Quadro 40 – Crenças linguística “O sol na cabeça”.....	148
Quadro 41 – Crenças Linguísticas “Quarto de Despejo” .....	149
Quadro 42 – Círculo de Cultura/Leitura e o silenciamento .....	153
Quadro 43 – Círculo de Cultura/Leitura Quarto de Despejo .....	156
Quadro 44 – Círculo de Cultura/Leitura – o sol na cabeça .....	157
Quadro 45 – Citações “Úrsula” .....	158
Quadro 46 – Insegurança em relação à escrita .....	159
Quadro 47 – A tristeza como realidade.....	166
Quadro 48 – Histórias múltiplas .....	167
Quadro 49 – D.N. História Única.....	168
Quadro 50 – Sobre o Estereótipo da Mulher Negra.....	170
Quadro 51 – A mulher negra como guerreira.....	172
Quadro 52 – Estereótipo da mulher negra guerreira em "Quarto de despejo".....	172
Quadro 53 – Racismo religioso M.D. ....	177
Quadro 54 – Racismo religioso versus crêça hegemônica .....	177
Quadro 55 – Mito da igualdade racial na resenha colaborativa .....	179
Quadro 56 – Podcast G.A. e o mito da igualdade racial .....	180
Quadro 57 – Podcast M.D. e o mito da igualdade racial .....	181
Quadro 58 – Breve perfil .....	185
Quadro 59 – Espiral D.N. ....	188
Quadro 60 – Participante G.C.....	190

Quadro 61 – Descrição do protagonista de "Espiral" .....	191
Quadro 62 – Espiral M.T. ....	192
Quadro 63 – Espiral M.D.....	193
Quadro 64 – Imaginário racista.....	196
Quadro 65 – Círculo de Cultura/Leitura e a problematização .....	204
Quadro 66 – Mulher branca e sobre a proposta .....	206
Quadro 67 – Sobre a leitura de "Americanah" e autoreflexão.....	206
Quadro 68 – Opiniões sobre a experiência no projeto.....	207

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
UEL	Universidade Estadual de Londrina
NEABI	Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas
LA	Linguística Aplicada
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LAA	Linguística Aplicada Antirracista
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
MCD	Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade
LGBTQIA+	Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queer, intersexo e assexuais
SBMFC	Sociedade Brasileira de Medicina de Família e Comunidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
CNE	Conselho Nacional de Educação
SISU	Sistema de Seleção Unificada
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
DL	Diários de Leitura

## CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO:

As convenções de transcrição são, em sua maioria, as mesmas da escrita ortográfica, acrescidas das seguintes convenções:

/ - truncamento ou interrupção abrupta da fala

... - pausa de pequena extensão

(+) – pausa breve

(+++) - pausa longa

(...) - suspensão de trecho da transcrição original ou trecho incompreensível

::: - alongamento da vogal

“aaa ” - discurso reportado

‘aspas ’ - leitura de texto

MAIÚSCULA - alterações de voz com efeito de ênfase

[ ] interrupção de um interlocutor ou falas simultâneas

((xxx)) comentário do analista

(xxx) suposição de fala sem nitidez

Para marcar a entoação, são utilizados sinais de convenção ortográfica:

vírgula (,) - pequena pausa

ponto final (.) - entoação descendente

ponto de interrogação (?)

- Entonação ascendente, como uma pergunta.

Observação: As siglas utilizadas nas transcrições correspondem às iniciais dos nomes dos participantes da pesquisa, exceto o da pesquisadora, para a qual utilizo “Professora”.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>25</b>
1.1	OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA .....	31
1.2	APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS .....	33
<b>2</b>	<b>LETRAMENTOS E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS</b> .....	<b>35</b>
2.1	PERSPECTIVA DOS ESTUDOS DE LETRAMENTO .....	35
2.1.1	Letramentos E Relações De Poder .....	40
2.2	A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA VIA PROJETO DE LETRAMENTO .....	43
2.3	PROJETOS DE LETRAMENTO NO EMPODERAMENTO DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL .....	46
<b>3</b>	<b>LINGUÍSTICA APLICADA, DECOLONIALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES ANTIRRACISTAS</b> .....	<b>52</b>
3.1	INSERÇÃO NO CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA .....	52
3.2	A DECOLONIALIDADE E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES .....	57
3.3	PRÁXIS DECOLONIAL E LETRAMENTO ANTIRRACISTA .....	64
<b>4</b>	<b>DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DE PESQUISA</b> .....	<b>79</b>
4.1	A PESQUISA QUALITATIVA – AUTOETNOGRÁFICA .....	79
4.2	O AMBIENTE DE PESQUISA .....	81
4.3	A GERAÇÃO E SELEÇÃO DE DADOS .....	96
<b>5</b>	<b>O PROJETO DE LETRAMENTO: OS SUJEITOS E OS EVENTOS DE LETRAMENTO</b> .....	<b>99</b>
5.1	OS SUJEITOS .....	99
5.2	AS ETAPAS DO PROJETO DE LETRAMENTO .....	105
5.3	OS EVENTOS DE LETRAMENTO ANTIRRACISTA .....	127
5.3.1	O Diário De Leitura E A Escrita De Invenção: Mediação E Subjetividade .....	127
5.3.2	Análise Das Entradas Dos Diários Enquanto Escrita De Invenção .....	132
5.4	CÍRCULO DE CULTURA/LEITURA: A CO-CONSTRUÇÃO DO EU E DO OUTRO .....	150

5.4.1	A Mediação E A Identidade Letrada .....	152
<b>6</b>	<b>“A LIBERDADE É UMA LUTA CONSTANTE”: O RACISMO ESTRUTURAL REVELADO NOS EVENTOS DE LETRAMENTO .....</b>	<b>164</b>
6.1	AS TEMÁTICAS E SEUS SIGNIFICADOS NO CONTEXTO DA PESQUISA.....	164
6.2	OS EVENTOS DE LETRAMENTO ANTIRRACISTA COMO ESPAÇOS FORMATIVOS .....	202
	<b>ALGUMAS REFLEXÕES (IN)CONCLUSIVAS .....</b>	<b>209</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>216</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>226</b>
	Apêndice A – Transcrição do Círculo de Leitura 1.....	266
	Apêndice B – Transcrição do Círculo de Leitura 2.....	266
	Apêndice C – Transcrição do Círculo de Leitura 3.....	266
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>265</b>
	Anexo A – Conto “Espiral” .....	266
	Anexo B – Resenha Colaborativa “Green Book” .....	270
	Anexo C – Resenha E.C. ....	273
	Anexo D – Resenha E.R. ....	275
	Anexo E – Resenha M.M. ....	278
	Anexo F – Resenha R.B. ....	281
	Anexo G – Resenha G.A. ....	284
	Anexo H – Resenha N.N. ....	286
	Anexo I – Resenha T.A. ....	289
	Anexo J – Resenha M.D. ....	292
	Anexo K – Resenha I.M. ....	295
	Anexo L – Resenha J.F. ....	298
	Anexo M – Resenha L.R. ....	300
	Anexo N – Resenha M.T. ....	303
	Anexo O – Resenha D.N. ....	305
	Anexo P – Resenha D.R. ....	307

Anexo P – Resenha B.M.....	310
Anexo Q – Resenha E.S.....	313
Anexo R – Resenha F.A.....	315
Anexo S – Resenha N.C. ....	318
Anexo T – Resenha J.V.C.....	320
Anexo U – Resenha B.A.....	322
Anexo V – Resenha G.C.....	325
Anexo W – Ementas .....	325

## 0 O INÍCIO ANTES DO COMEÇO

Minha história com o racismo começou muito cedo, mesmo antes que eu entendesse as relações raciais implicadas nos relatos que farei agora. Relatar a minha própria história com o racismo, ou ao menos algumas cenas dela, faz sentido para o campo da Linguística Aplicada, em que se insere esta pesquisa, tanto por conta das discussões éticas que esta questão suscita quanto por que entendemos que a LA é uma área teórica que procura criar inteligibilidade sobre o contexto e sobre os sujeitos em sua heterogeneidade, problematizando as relações de poder e desigualdade (MOITA LOPES, 1996; 2006; 2007; 2009).

Minha primeira lembrança mora na Infância, quando ainda estava na pré-escola. Era um dia de fotos, uma prática bastante comum na década de 90, em que empresas de fotografia visitavam as escolas com alguns figurinos, como princesa, cowboy, policial etc. Antes da foto, era costume eles arrumarem nosso cabelo, nos vestir e instruir as poses. A mulher, encarregada de fazer essa preparação, quando me viu, pediu para que eu soltasse o cabelo, porque “uma princesa não usa coque”. Essa fala é problemática em alguns níveis, mas vou me ater apenas a um aspecto relacionado à estética e identidade negra: o cabelo cacheado/crespo.

A mulher soltou o cabelo, pegou uma escova e penteou os fios a seco, o que gerou dor e uma foto que não era mostrada a ninguém pela minha mãe, quando pegava as fotos de família. Não preciso dizer que não entendi a violência deste gesto, mas senti vergonha. Eu tinha 5 anos e já desrespeitavam a minha imagem. O meu cabelo já não era o certo. Na adolescência, o cabelo “errado” me incomodou ainda mais, minhas amigas com franjas jogadas de lado e eu passava o cabelo a ferro, para fazer o mesmo, até que, com 18 anos alisei e assim permaneci até por volta dos 24, quando parei os alisamentos, não porque havia aceitado os cachos, mas por conta de falhas no couro cabeludo, devido às queimaduras por formol.

Por mais que falar sobre cabelo pareça ser mínimo diante das grandes violências sofridas pelo povo negro, a discussão sobre estética, os julgamentos, não ter a imagem “certa” são uma violência sofrida durante toda a vida pelas pessoas negras, sobretudo as mulheres negras, em razão do patriarcado. Além disso, diferentemente do que pensam, o racismo não acontece só quando há violência física ou explícita. Cabelinho de mola, cabelo de miojo, arame farpado. Algumas amigas com curvatura de cacho mais acentuada que a minha ouvem coisas como: “bombрил”,

“carapinha”, “nega do cabelo duro”. As interações – não solicitadas, diga-se de passagem - com o nosso cabelo tem um repertório de perguntas recorrentes: “Pode pegar?”, “Nossa, é estranho, parece esponja”, “Fica maior quando lava?”, “Ele cresce normal?”, “Por que você não alisa?”, “**CABELO RUIM**”: Para quem? Por quê?

É preciso compreender que falo do lugar de uma negra de pele clara e sofro violências diferentes das sofridas pelos negros de pele escura. De certo modo, em algumas situações, eles – os brancos – fingem que eu não sou negra, mas em outras eles fazem questão de me mostrar que eu não sou branca. Vivi um momento em que as duas situações ocorreram.

Logo depois do término da graduação, sem emprego na área, mandei um currículo para participar de uma seleção para uma vaga de recepcionista em um escritório de advocacia na cidade de Londrina. Conforme solicitado, enviei um currículo com uma foto 3x4 recente. Fiquei muito feliz quando me chamaram para a entrevista, já havia trabalhado cerca de três anos nesta função, era graduada em uma área que permitia que eu contribuísse com o trabalho no escritório e fiquei bem otimista.

Quando cheguei, estávamos eu e uma outra jovem: branca, loira e olhos claros. Conversando na sala de espera, antes de nos chamarem para a entrevista, ela me contou que estava terminando um curso de Estética e que ficou feliz por chamarem-na para entrevista, pois nunca havia trabalhado na área e a vaga exigia experiência na função. Tive bom desempenho na entrevista, relatei minhas funções no antigo emprego ao contratante e ele me disse que tinha sido bem recomendada por eles, revelando que quando pedi demissão fiz falta para a equipe. Fiquei muito esperançosa, tudo caminhava para a minha contratação. Ficaram de entrar em contato. Nunca retornaram. Eu não era branca como eles esperavam. Eu só seria branca o suficiente na falta de uma branca de verdade.

Quando entro sozinha em uma loja, posso não ser seguida pelos seguranças, mas também não sou atendida pelos vendedores. Eu não tenho a aparência de quem compra. Isso ficou muito evidente quando vejo que, mesmo estando em uma loja há algum tempo, é a pessoa branca que o vendedor corre para atender. Fica evidente também quando entro nessas mesmas lojas com uma pessoa branca e os vendedores vem prontamente atendê-la, referindo-se diretamente a ela, mesmo que quem vá comprar seja eu.

Demorei algum tempo para entender que várias situações da minha vida eram

marcadas pela racialização. Lélia Gonzalez foi muito assertiva ao afirmar que “a gente não nasce negro, a gente se torna negro”. Tornar-se negra foi uma construção. Como negra de pele clara eu era aquela que diziam “moreninha”, “você não é negra, é café com leite”, “você não chega ser branca, mas não é negra não, é parda”. Como a autora argumenta, “aos poucos vamos construindo nossa identidade, tomando consciência da negritude. As outras são mulatas, marrons, pardos”. Eu não sou “moreninha”, eu sou negra, ainda que a sociedade tenha como projeto embranquecer pessoas da minha cor.

Relatei alguns poucos momentos vivenciados e poderia relatar vários mais, porém todos eles convergem para uma mesma conclusão: ser negra de pele clara não me impediu de ter a minha vida racializada. E reitero, reconheço as dores dos irmãos e irmãs pretos e pretas, entendendo que há violências mais explícitas sofridas por eles, mas tanto os racismos velados, os implícitos, os que parecem que não são, quanto os explícitos, as injúrias raciais, são faces de um mesmo projeto: embranquecimento. Apagamento das nossas ancestralidades e das nossas identidades. Somos todos vítimas de uma sociedade racializada entre brancos e não brancos. Esses relatos me situam na pesquisa como agente e como sujeito.

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu de um autoquestionamento após a conclusão do mestrado. Durante a pesquisa de mestrado, investiguei as práticas de letramento em uma escola situada em um acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. A observação de cunho etnográfico permitiu que eu vivenciasse práticas de ensino e aprendizagem alinhadas aos ideais do Movimento: equidade, cooperatividade, agroecologia, entre outras.

Analisar a convergência daquelas práticas em prol da construção de uma educação que, para o Movimento, é transformadora levou a uma inquietação que não foi alvo da dissertação, mas que se tornou motivo de reflexão: por que fora dali, nas escolas e Universidades pelas quais passei, não havia um objetivo comum e estruturado de transformação social?

Analisando os resultados da pesquisa do Mestrado, a resposta foi se revelando: objetivos bem delimitados pelo setor educacional do Movimento e formação docente voltada ao desenvolvimento de práticas alinhadas a esses ideais levavam a uma postura politicamente engajada dos professores e alunos - que eram valorizados enquanto indivíduos do fazer e respeitados enquanto sujeitos. As vozes eram ouvidas.

As experiências durante o mestrado me levaram a constatar, reflexão esta que consta em minhas considerações finais da dissertação (BARBOSA, 2017), que a escola era parte de um grande projeto de letramento chamado MST e que a luta coletiva pela terra e pela esperança de um mundo melhor envolvia todos os indivíduos, já que os princípios do Movimento conduziam o Setor de Educação. Não busco aqui fazer uma defesa desses princípios, mas evidenciar como a formação para um fim comum pode – ênfase, pode, não há garantias – possibilitar uma ação engajada.

Fora do âmbito do Movimento, defendo, sem correr o risco de parecer panfletária ou demasiadamente parcial, uma educação para a cidadania, assim como orientam os documentos norteadores da educação, e para a justiça social. Para isso, todo o fazer educacional deve convergir para este fim e uma das instâncias envolvidas, uma das mais importantes, por sinal, é a formação de professores.

Cabe ressaltar que esta tese não pretende ser uma continuação da pesquisa do Mestrado, embora dialogue com ela – em alguma instância - e com o referencial teórico que lhe serviu de base. A pesquisa prevê uma praxiologia decolonial que, assim como experienciado nas escolas do Movimento, a educação considere o

sujeito, o contexto e as relações de poder. Diferentemente de instrumento de reprodução do poder Estatal a educação aqui é assumidamente antirracista. As práticas desenvolvidas visam a uma contestação do mito da igualdade racial e, a partir da subjetividade dos sujeitos, revelada em suas memórias autobiográficas, propõem-se práticas de letramento antirracistas em que, nos eventos de letramento, os sujeitos possam compreender-se enquanto parte do sistema estruturalmente racializado que compõe a sociedade. Assim, os saberes vão além dos estritamente acadêmicos e pedagógicos, institucionalmente privilegiados.

Segundo Mignolo (2008), o projeto de decolonialidade epistêmica deve constar já no início, nas primeiras linhas. Acredito na decolonialidade não somente como uma base epistêmica ou de conhecimento, mas enquanto uma prática que busca subverter toda lógica de opressão. A colonialidade propõe teorias democráticas universais, construindo identidades racializadas, alçadas pela hegemonia da episteme ocidental (MIGNOLO, 2008), assim, ao contestar o mito da igualdade racial, a história única sobre os corpos negros, discutir sobre as microagressões raciais e outras questões que buscam problematizar e discutir as hierarquias raciais e o modo como as identidades racializadas são construídas ao longo da história, situamo-nos em um movimento decolonial.

A pesquisa relaciona-se à decolonialidade no sentido de desuniversalizar as práticas de letramento acadêmico na formação de professores, uma vez que compreendo que, além do domínio da leitura e escrita típicos dessa esfera discursiva, os eventos de letramento na esfera acadêmica devem considerar, também, uma formação crítica para a compreensão do mundo como um lugar hierarquicamente organizado a partir das relações de poder e que, nessas relações de poder, estão hierarquizadas as questões raciais. Ao desenvolver exclusivamente o domínio da leitura e escrita acadêmica, a formação de professores passa a reproduzir uma prática homogeneizante, um treinamento. É preciso, portanto, que os saberes situados e acadêmicos dialoguem.

Vale salientar que entendo a formação crítica no sentido de problematizar o padrão hegemônico que estrutura a sociedade, as desigualdades e injustiças sociais, as bases ideológicas excludentes, como a ideologia racista, contestando e procurando compreender o porquê de serem assim constituídas as normas sociais (PENNYCOOK, 2001)

Menezes de Souza e Monte Mór (2021) alertam que “o perigo da

universalização colonial é justamente naturalizar algo que é particular e local”, assim, tornam-se necessárias práticas que questionem o porquê de as coisas serem do jeito que são. É preciso questionar por que os saberes situados, a identidade, a subjetividade e a emoção são tão desconsiderados no processo formativo. Quando a identidade, subjetividade e os discursos produzidos pelos professores em formação são invisibilizados, corremos o risco de a formação não contemplar as relações de alteridade que compõem o tecido social.

Neste trabalho, pautado por uma praxiologia<sup>1</sup> decolonial, o conceito de raça ocupa a centralidade de um projeto de letramento, o que implica uma postura consciente e ideologicamente antirracista em um contexto de formação de professores de línguas. Contrapondo-se às bases do conhecimento acadêmico, que prioriza o desenvolvimento de saberes técnicos, procuro romper com as práticas de invisibilização e silenciamento da subjetividade dos sujeitos.

A decolonialidade aqui compreende as práticas de ensino que considera a subjetividade enquanto constituidora do sujeito aprendiz e, desse modo, algo que compõe o contexto a ser observado pelo professor como ponto de partida para suas escolhas didático metodológicas. Ao considerar a subjetividade dos sujeitos da pesquisa, observo os discursos racializados que reproduzem. As questões que são majoritariamente centrais no contexto acadêmico são desenvolvidas, porém, como consequência de uma práxis reflexiva acerca das questões raciais, em intersecção com outras temáticas sociais.

A organização didática, geralmente, volta-se aos trabalho dos conteúdos curriculares e da ementa e secundariza a abordagem das questões de cunho social. Aqui, em uma postura assumidamente ideológica de letramento, as questões sociais, sobretudo as raciais, e a subjetividade dos sujeitos caminham lado a lado das práticas de letramento acadêmico. Entendendo a academia como um espaço marcado pelo racismo institucional; uma prática de ensino que assume como central as questões raciais aponta para uma práxis decolonial.

A fim de garantir a não continuidade dos padrões sociais hegemônicos, é preciso desenvolver ações em que os sujeitos possam refletir e discutir sobre

---

<sup>1</sup> Praxiologia “são nossas epistemologias fundidas com nossas práticas, misturadas de tal forma que não podem ser expressas senão em uma palavra. O termo substitui teorias, pois compreendemos que, pelo menos na nossa área, teorias não podem ser dissociadas da prática. Essa é a nossa forma de interpretar o argumento de Freire (2005) de que não há prática sem teoria, nem teoria sem prática. (PESSOA, SILVA, FREITAS, 2021, p.15).

configurações e eventos sociais em que a episteme da branquitude fundamente práticas de manutenção do racismo bem como o papel da linguagem na reprodução desses discursos.

Ao evidenciar como a episteme da branquitude configura a sociedade e promover uma formação consciente e crítica a essa estrutura, estamos desenvolvendo uma praxiologia decolonial. As práticas situadas, com base em memórias autobiográficas reveladoras da subjetividade dos sujeitos foram fundamentais, sobretudo porque elas possibilitaram uma reflexão fora do plano da diferença, do outro, permitindo aos sujeitos entenderem-se parte dessa estrutura social organizada em torno da raça e entenderem-se como sujeitos que reproduzem práticas do racismo, que é estrutural.

Nesse sentido, os eventos de letramento que aconteceram ao longo da pesquisa levaram a uma percepção de que não é somente o outro que é racista, que quando falamos em racismo não estamos apenas falando sobre práticas explicitamente violentas cometidas por sujeitos que abertamente cometem crimes de racismo ou de injúria racial, mas do racismo enquanto um fenômeno estrutural e institucional, que se manifesta de diferentes formas, desde as mais explícitas às mais sutis.

Considerando os princípios que regem esta pesquisa, é a partir de uma praxiologia decolonial que a formação de professores requer uma reflexão constante sobre os modos de agir no mundo, não como pano de fundo para aprendizagem do que é institucionalmente privilegiado. A praxiologia decolonial requer ação e por isso, além das práticas de letramento acadêmico, a formação de professores deve voltar-se às reflexões e às práticas que abarquem modos de agir no mundo, o que implica desaprender e aprender sobre como a raça estabelece privilégios e desvantagens e de que modo isso atinge diretamente cada indivíduo.

Ao assumir uma perspectiva decolonial, não há, desse modo, a defesa por uma suposta neutralidade e imparcialidade, pois mesmo na neutralidade há ideologia (STREET, 2014). Não há a pretensão por um discurso alienado às questões decoloniais. Faz-se mister a defesa por uma nova epistemologia, pelos conhecimentos “suleares” (SANTOS, 2009), pela desconstrução das opressões (FREIRE, 2011; 2019a; 2019b; 2020<sup>a</sup>; 2020<sup>b</sup>). O país e o mundo colapsam, a vida é sacrificada em detrimento do capital, movimentos supremacistas brancos defendem abertamente um movimento eugenista, escancaram todas as formas de violência que

estruturam o sistema-mundo.

Como formadores, temos uma demanda de educar para práticas dominantes de letramento, para saberes universitários legitimados; todavia, motivamos por uma educação freiriana, decolonial, que desafia e problematiza o mundo social, não há como silenciar as outras vozes que ecoam socialmente e nos atores envolvidos no processo – professores em formação inicial. Questões que ultrapassam o campo da língua e linguagem, da teoria literária ou qualquer outro campo teórico constituinte dos currículos dos cursos de Letras no Brasil; são questões de raça, gênero, classe e tantas outras que emergem.

Diante de um mundo marcado por desigualdades diversas, violências e opressões, a formação inicial de professores não pode se limitar a práticas autônomas de letramento (STREET, 2014), alheias aos problemas sociais. Compreendo, entretanto, que as práticas de letramento acadêmicas são elas próprias marcadas pela colonialidade do saber, desconsiderando saberes vernaculares.

A partir de uma perspectiva decolonial e antirracista da formação inicial crítica de professores, utilizando o projeto de letramento como meio integrador, são mobilizados alguns instrumentos com vistas à reflexão sobre o lugar social e racial do eu e do outro. Os principais instrumentos mediadores são os Círculos de Cultura/Leitura e os diários de leitura, postos em diálogo, em alguns momentos, com as entrevistas que os alunos fizeram com personalidades negras e as resenhas produzidas. Por ser uma pesquisa de caráter autoetnográfico, a prática da pesquisadora/pesquisada – a minha prática – também é foco de análise.

Tomando de empréstimo e aludindo à expressão “o mito do salvador branco”, esta pesquisa não se baseia em uma perspectiva determinista ou tampouco doutrinadora e não objetiva moldar mentes, mas oportunizar momentos de entendimento sobre as questões raciais, bem como falar, discutir sobre experiências de resistência racial e suas intersecções. Na contramão das relações de manutenção de poder que impossibilitaram e impossibilitam o acesso a esse tipo de reflexão, busca-se a formação crítica de professores ao tratar da questão racial e sobre como essas relações se dão na dinâmica social.

Assim, a pesquisa privilegia outras praxiologias de luta contra o apagamento e invisibilização de identidades negras. Trata-se deste modo de uma insurgência antirracista como forma de articular a resistência a partir da Educação, transformando vivência em método.

Tendo em vista o exposto, a relevância deste estudo ancora-se em diferentes justificativas, as quais serão apresentadas a seguir. A primeira delas alude ao fato de que há quase duas décadas foi promulgada a lei 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a fim de incluir no currículo oficial da Rede de Ensino Fundamental e Médio a obrigatoriedade da temática “Histórias e Culturas Africana e Afro-brasileira” dentro das disciplinas já existentes:

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

[...]

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura AfroBrasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

A lei 10.639 reconhece a importância em conhecer a cultura afro-brasileira com vistas a romper com a hegemonia branca, que insiste em negar a influência da população negra na constituição do Brasil, sua identidade nacional e a existência do racismo estrutural. Como defende Ribeiro, (2019b, p.20) “conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco”. Para que essa lei seja cumprida, é necessário considerar algumas questões fundamentais: i) a falta de formação de professores e ii) o preconceito dos próprios professores, que acaba por perpetuar e, ao mesmo tempo, negar o racismo.

A primeira vez que me foi atribuída a disciplina de Leitura e Produção de Textos tratava-se da ocasião do meu ingresso na docência do ensino superior. Com um Mestrado recém terminado e alguns poucos anos na educação básica, vi-me diante de um desafio em que a prática reflexiva era uma constante no meu fazer docente.

Nos dois primeiros anos conduzi a disciplina do mesmo modo que era organizada pela docente anterior: pequenas sequências de aulas em que apresentava o gênero discursivo, suas características, os alunos liam modelos, produziam e eu

corrigia para que pudessem reescrevê-lo. Como método para aprendizagem da escrita isso bastava, mas em termos formativos, engajamento e prática socialmente significativa essa metodologia não me satisfazia, uma vez que sem a dimensão crítica e sociocultural o processo de ensino/aprendizagem era bastante instrumental. Comecei, então, a refletir sobre como os Estudos do Letramento poderiam contribuir para a minha prática.

Além dessa insatisfação pessoal com a metodologia a partir da qual a disciplina estava sendo conduzida, uma situação particular foi o fator disparador para a mudança que culminou na intervenção pedagógica geradora desta pesquisa. Em uma mesa de debate sobre a negritude, da qual eu participava como debatedora - a mesma na qual surgiu o tema disparador do projeto de letramento - um dos sujeitos me perguntou o que eu, enquanto formadora de professores, estava fazendo para combater o racismo, sobretudo o institucional. Na ocasião, respondi que, certamente, estava fazendo menos do que podia e gostaria. A pergunta provocou um profundo processo de reflexão e culminou neste projeto de pesquisa/vida. A motivação pessoal, portanto, surgiu da convergência de uma prática que carecia de reelaboração, tanto no âmbito metodológico quanto epistêmico.

Desde o ano em que ingressei na Universidade na qual desenvolvo esta pesquisa, era algo comum à minha experiência enquanto docente observar o contexto, os alunos, os acontecimentos. Até então, não eram observações sistemáticas, pois meu projeto inicial de pesquisa não contemplava a formação inicial. Conforme o tempo foi passando, percebi que, intuitivamente, eu já estava realizando minha pesquisa, mesmo que não tivesse consciência disso e nem tampouco intenção. O desejo de sistematizar aquelas observações e reflexões foi crescendo até a elaboração do meu projeto de pesquisa.

## 1.1 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

A partir de uma praxiologia decolonial, desenvolver um Projeto de Letramento Antirracista na disciplina de Leitura e Produção de Textos do Curso de Letras e analisar as contribuições dessa proposta para a (trans)formação inicial crítica de professores de línguas, sobretudo no que se refere às questões raciais.

A fim de alcançar o objetivo geral, são propostos os objetivos específicos que

seguem:

- Observar e identificar, nos dados da pesquisa, quais as temáticas recorrentes e de que modo elas revelam posicionamentos sobre as questões raciais;
- Analisar, a partir dos dados gerados – transcrições dos Círculos de Cultura/Leitura e diários de leitura -, as marcas linguístico discursivas que materializam o racismo;
- Discutir de que modo as práticas de letramento em uma perspectiva decolonial, centrada nas questões raciais e na subjetividade dos sujeitos, podem ressignificar a formação inicial de professores de línguas;
- Analisar, além da performance dos alunos, a performance da professora formadora;
- Observar as resistências à transformação nos processos de formação de professores.

Tomando as reflexões anteriores como pressuposto, bem como os objetivos delimitados, apresentam-se as seguintes perguntas de pesquisa:

- De que modo a praxiologia decolonial e antirracista que compreende a pesquisa pode ser potencial à formação inicial?
- Os discursos mobilizados favorecem ou desfavorecem a identidade racial negra?
- Os eventos de letramento levaram à problematização e desconstrução do mito da igualdade racial e à percepção do caráter estrutural do racismo?
- Que princípios e práticas podem ser assumidos para possibilitar um processo de formação inicial de professores com vistas a preparar os futuros docentes a fim de que se orientem por uma atitude contestadora aos padrões hegemônicos em salas de aula culturalmente densas e desafiadoras?

Essas perguntas me motivaram a realizar a pesquisa e são apresentadas com o intuito de iniciar a reflexão acerca das temáticas abordadas no trabalho. Os dados e a análise organizam-se à luz dessas questões, mas não tem o objetivo de esgotá-las ou mesmo respondê-las por definitivo. Este é um trabalho que se propõe ao diálogo, sempre aberto, contínuo e plural.

Para tanto, esta pesquisa, de abordagem qualitativa-interpretativista, de natureza aplicada e cujos procedimentos inscrevem-se como autoetnográficos, mobiliza alguns instrumentos para a geração de dados a serem agrupados por amostragem e analisados com vistas a responder às questões norteadoras.

## 1.2 APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Esta tese está dividida em seis capítulos, além do memorial, sendo esta introdução o primeiro. No capítulo 2, discuto as relações entre os Estudos de Letramento e a formação inicial de professores de línguas. Traço um panorama geral dos Estudos de Letramento e focalizo, posteriormente, a perspectiva sociocultural, na qual se inscreve a pesquisa.

No capítulo 3, procuro apresentar as bases da pesquisa, que se insere no escopo da Linguística Aplicada Crítica e que, na busca por um fazer decolonial, defende uma formação de professores antirracista. Argumento em favor de uma formação que não privilegie os saberes técnicos em detrimento dos que favorecem a formação crítica.

No capítulo 4, apresento brevemente a perspectiva metodológica da pesquisa, de caráter qualitativo-interpretativista e autoetnográfica, bem como descrevo o contexto da pesquisa, analisando algumas relações de poder e raciais observadas. Apresento alguns dados referentes à organização curricular e à presença incipiente das temáticas raciais.

No capítulo 5, apresento os sujeitos da pesquisa e descrevo as etapas do projeto de letramento. Posteriormente, damos enfoque aos Diários de Leitura e aos Círculos de Cultura/Leitura, considerando-os como principais gêneros mediadores da reflexão crítica, manifestação da subjetividade, bem como do letramento antirracista.

No capítulo 6, faço uma análise discursiva dos eventos observados, dando enfoque às questões raciais. A partir dos dados, sobretudo dos Diários de Leitura e Círculos de Cultura/Leitura, apresento o caráter estrutural do racismo contido no discurso dos alunos e, por fim, analiso de que modo o projeto de letramento contribuiu com a (des)construção de alguns saberes, com a auto confrontação e com o racismo enraizado, indireto, velado.



## 2 LETRAMENTOS E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Neste capítulo, discuto as relações entre os Estudos de Letramento e a formação inicial de professores de línguas. Apresento as diferentes perspectivas dos Estudos de Letramento para, posteriormente, dar maior enfoque à perspectiva sociocultural, que circunscreve a pesquisa. Por fim, apresento os Projetos de Letramento como via para a organização didática e argumento em favor de sua aplicabilidade no contexto de formação de professores.

### 2.1 PERSPECTIVA DOS ESTUDOS DE LETRAMENTO

Os estudos do letramento, por muito tempo, estiveram associados a uma concepção dicotômica em relação a letrados e iletrados. Autores como Goody (1969), Olson (1977) e Ong (1990) sustentaram, através dos seus estudos, uma visão dicotômica entre oralidade e escrita, em que características como raciocínio lógico, pensamento científico, abstração, objetividade, descontextualização, analiticidade, eram atribuídas à escrita, enquanto a oralidade era vista de certo modo como algo primitivo, atrasado. Essa visão dicotômica está diretamente ligada à perspectiva tradicional do letramento, que associa a capacidade de ler e escrever ao progresso social e econômico, bem como ao desenvolvimento dos processos cognitivos superiores dos indivíduos.

O “Mito do Letramento”, termo inicialmente cunhado por Graff (1979), diz respeito à errônea percepção de que pessoas alfabetizadas raciocinam melhor e têm funções superiores mais desenvolvidas. Gee (1990), a esse respeito, aponta que o letramento, no sentido de alfabetização, foi considerado vantajoso em termos de cognição e desenvolvimento social, da modernidade, do capitalismo e até em aspectos morais; essa errônea percepção seria explicada pela crença estabelecida de que “if language is what make us human, literacy, it seems, is what makes us civilized”<sup>2</sup> (GEE, 1990, p.50). Ainda segundo o autor, embora seja importante para significar a sociedade, não é necessariamente a alfabetização que irá levar a um mundo mais justo, equitativo e humano (GEE, 1990).

As pesquisas que antecedem os Estudos do Letramento analisavam essas

---

2 Se linguagem é o que nos faz humanos, escrita, ao que parece, é o que nos faz civilizados. (tradução nossa)

duas modalidades de representação da linguagem a partir de uma visão que as situavam em polos extremos, sendo que a escrita era considerada como mera representação da fala (SAUSSURE, 1970; BLOOMFIELD, 1964), encarada como superior a esta por possibilitar a descrição linguística isenta dos “erros” da fala. Essa visão, admitida pelos gramáticos, só foi alterada com o surgimento da Dialetologia, que adotou a fala como objeto de investigação (GNERRE, 1985). A década de 80 trouxe duas mudanças consideráveis no campo das pesquisas sobre a linguagem: a teoria linguística passou a enxergar fala e a escrita de modo não excludente e as pesquisas socioantropológicas tomaram a escrita como objeto de investigação.

As pesquisas linguísticas ocuparam-se da descrição das características que diferenciavam essas duas modalidades comunicativas, contudo, os parâmetros utilizados para tal comparação apresentam um sério equívoco, uma vez que os gêneros comunicativos que serviram de base à descrição são muito distintos: “a modalidade oral, analisada e descrita a partir de transcrições de diálogos informais face a face, e a modalidade escrita cujo padrão de referência é o texto acadêmico” (BRAGA, 2007, p.182), o que culminou em uma visão dicotômica em relação à fala e à escrita.

A informalidade da situação comunicativa que serviu como referência para a descrição da fala e a formalidade dos gêneros acadêmicos utilizados para a descrição da escrita deram origem a essa visão dicotômica, posteriormente rebatida pelos estudos que a concebem como um contínuo tipológico (MARCUSCHI, 1995), evidenciam que tais diferenças estão relacionadas à proximidade ou distanciamento das características formais de textos orais e escritos, sendo que há gêneros mais próximos ou mais distantes do polo da fala, a depender da situação comunicativa.

As pesquisas socioantropológicas que tiveram início na década de 80 foram privilegiadas na década de 1990. As etnografias tomaram o espaço que, até então, era ocupado pelas pesquisas linguísticas. Os Estudos do Letramento passaram a priorizar a refutação ao “mito do letramento”, que atribui à escrita vantagens individuais, socioestruturais e cognitivas. As pesquisas etnográficas buscavam compreender qual o valor atribuído à escrita em diferentes grupos sociais (STREET, 2014); questões identitárias relacionadas ao domínio ou não da escrita (SIGNORINI, 2016); letramento nos grupos periféricos (KLEIMAN e SIGNORINI, 2001); relação entre letramento e ensino e formação de professores (KLEIMAN, 1995; 2001).

Brian Street (1984), a partir de um extenso trabalho etnográfico desenvolvido

no Irã, observou diferentes usos da escrita em comunidades as quais outros pesquisadores diziam não haver escrita. Street caracterizou diferentes modelos de letramento e defendeu a existência de letramentos, no plural, uma vez que, através de suas pesquisas etnográficas em diferentes contextos culturais, submeteu seus dados a uma triangulação sob o enfoque de três grandes áreas do conhecimento – Linguagem, Antropologia e Educação - que o levaram à percepção de diferentes formas de representação e significação do letramento. A concepção dicotômica deu lugar, então, à Perspectiva Sociocultural e inaugurou o que conhecemos hoje como Os Novos Estudos do Letramento, no Brasil, Estudos do Letramento.

A vertente sociocultural dos estudos do letramento trouxe consigo um novo modo de compreender as práticas sociais de uso da escrita, antes centrada no indivíduo enquanto uma aquisição técnica, agora como práticas heterogêneas e situadas socialmente, sempre vinculadas às estruturas de poder na sociedade. Street estabeleceu, em obra seminal, a proposta desse campo de estudos:

I shall be attempting to establish some of the theoretical foundations for a description of such practices and conceptions and will challenge assumptions, whether implicit or explicit, that currently dominate the field of literacy. I shall contend that what the particular practices and concepts of reading and writing are for a given Society depends upon the contexto; that they are already embedded in an ideology and cannot be isolated or treated as 'neutral' or merely 'technical'. (STREET, 1984, p.1)<sup>3</sup>

Os Novos Estudos do Letramento, através de suas pesquisas, destinam-se à observação de práticas orais e letradas em diversos contextos socioculturais e contestam a teoria da grande divisa entre oralidade e escrita, bem como a homogeneização das usos sociais da linguagem (GEE, 1990; HEATH, 1982; STREET, 1993,2014). Através desses estudos pode-se constatar que as práticas de letramento variam de acordo com os contextos socioculturais e que não há um único letramento, autônomo e desvinculado do caráter sociocultural da língua. O letramento passa a ser compreendido sob um novo enfoque em que leitura e escrita não são consideradas como um conjunto de habilidades ou práticas universais, mas como um

---

<sup>3</sup> Vou tentar estabelecer alguns dos fundamentos teóricos para uma descrição de tais práticas e concepções e vou desafiar os pressupostos, implícitos ou explícitos, que atualmente dominam o campo do letramento. Devo afirmar que o que as práticas particulares e os conceitos de leitura e escrita são para uma dada sociedade depende do contexto, que já estão incorporados em uma ideologia e não podem ser isolados ou tratados como “neutros” ou meramente “técnicos”. (tradução nossa)

conjunto de práticas sociais ligadas aos interesses/identidades dos indivíduos envolvidos dentro do processo. Portanto, o letramento não está exclusivamente ligado às instituições de poder legitimadas e prestigiadas socialmente, mas também presente em contextos vernaculares, não hegemônicos.

Dois conceitos chave para o campo de estudos são os *eventos e as práticas de letramento*. O termo evento de letramento <sup>4</sup> foi inicialmente cunhado por Heath e é definido pela autora como “occasions in which written language is integral to the nature of participants interactions and their interpretative processes and strategies”<sup>5</sup> (HEATH, 1982, p.319). Fundamental para pesquisas que se ocupam da investigação dos modos de apropriação de significados mediados pela escrita, “in such literacy events, participants follow socially established rules for verbalizing what they know from and about the written material. Each community has rules for socially interacting and sharing knowledge in literacy events” (HEATH, 1982, p.50). <sup>6</sup>

Street (2010), ao referir-se a tal conceito, estabelece as relações entre os eventos de letramento e os eventos de fala:

[...] essa expressão baseia-se na teoria que analisa os *eventos de fala* e é usada como ferramenta de pesquisa para ter a noção de evento de letramento no qual se pode dizer que há ali uma atividade, um evento. Há nele letramento suficiente para que eu possa chamá-lo de evento de letramento e, então, começar a descrever seus aspectos, textos objetos, falar sobre escrita, aprendizagem. (STREET, 2010, p.38)

A descrição desses eventos de letramento possibilita a visualização de regularidades em que as próprias falas, discursos, gêneros discursivos e até mesmo certas vestimentas ritualísticas podem sinalizar para o seu reconhecimento, permitindo o agrupamento em conjuntos de eventos de letramento de forma a dar a eles um padrão, constituindo as práticas de letramento. Para Kleiman (2005, p.12), as práticas de letramento são um “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associada aos

---

<sup>4</sup> Baseado no conceito de evento de fala (HYMES, 1989).

<sup>5</sup> Ocasões em que a língua escrita é integrante da natureza das interações dos sujeitos e de suas estratégias e processos interpretativos (tradução nossa).

<sup>6</sup> Em tais eventos de letramento os sujeitos seguem regras estabelecidas socialmente para verbalizar o que eles sabem a partir do material escrito e sobre esse mesmo material. Cada comunidade tem regras para interagir socialmente e compartilhar conhecimentos em eventos de letramento (tradução nossa).

saberes, às tecnologias e às competências necessárias a sua realização”.

As práticas de letramento remetem às práticas sociais e concepções de escrita e leitura, ou seja, qual significado é atribuído ao letramento em determinadas situações. Street entende as práticas de letramento

como um conceito mais amplo, alçado a um nível mais elevado de abstração e referindo-se a comportamentos e conceitualizações relacionados ao uso da leitura e/ou da escrita. As práticas letradas incorporam não só os “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas de que o letramento é parte integrante, mas também “modelos populares” desses eventos e pre-concepções ideológicas que os sustentam. (2014, p.174)

Hamilton (2000) criou uma metáfora que explica e diferencia os eventos de letramento e as práticas de letramento. A autora utiliza a comparação das unidades à estrutura de um *iceberg*, sendo que os eventos de letramento podem ser entendidos como a ponta do iceberg, visível acima da superfície, passíveis de descrição. As práticas seriam o que está abaixo da superfície, submerso, e corresponde à estrutura do iceberg, que não pode ser visto, mas pode ser percebido a partir da ponta, ou seja, ou eventos de letramento.

Os eventos de letramento são as situações de comunicação mediadas pela escrita e são passíveis de registro porque, em uma comunidade, é possível observar e registrar os eventos de letramento nos quais estão inseridos os indivíduos. As práticas de letramento, por sua vez, são constituídas pelo conjunto de eventos de letramentos, por sua regularidade e semelhança.

Adequado para compreender as práticas de letramento de acordo com os contextos é o conceito de esferas da comunicação discursiva (ou da atividade humana, ou da comunicação social) em que os enunciados são situados historicamente, desse modo, as esferas definem os modos de enunciar, os discursos e os gêneros (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2012). Vianna *et al* (2016, p.40) argumentam sobre a adequabilidade do conceito de esferas para compreender a relação entre as práticas de letramento em uma perspectiva sociocultural “uma vez que concebe o discurso como uma construção sócio-histórica, na qual ecoam vozes que se relacionam com outros enunciados de maneira dialógica”.

### 2.1.1 Letramentos e Relações de Poder

A diversidade e conseqüente multiplicidade sociocultural do letramento é discutida por autores como Barton & Hamilton (1998), Gee (1990), Heath (1992) e Street (1984, 1993, 2010, 2014). Concebem os letramentos em uma abordagem plural, ideológica e crítica. Sendo a vida textualizada de diferentes formas, pensar as práticas de leitura e escrita de modo singular é incoerente.

Vale a pena discorrer mais especificamente sobre o caráter ideológico dos letramentos. Street (1993) argumenta que as estruturas sociais são marcadas pelas relações de poder e, mesmo as que se apresentam como neutras, camuflam visões particulares do mundo social, uma vez que estão interessadas em manter determinadas relações de poder. Essa suposta neutralidade vem de uma tradição europeia, “a separação entre saber e corpo que fortalece a ideia da objetividade e neutralidade da ciência é uma tradição europeia; são coisas que se vendem como universais quando são locais” (MENEZES DE SOUZA, MARTINEZ, DINIZ DE FIGUEIREDO, 2019, p.6). Ao assumir uma concepção ideológica do letramento, bem como um fazer decolonial, não há como desconsiderar que as histórias, subjetividades, saberes e relações de poder estão imbricados na sociedade.

Sobre a escolha do termo “letramento ideológico”, Street relata que usa

[...] o termo 'ideológico' para descrever essa abordagem em vez de termos menos contenciosos ou carregados como 'cultural', 'sociológico' etc., porque ele indica bem explicitamente que as práticas letradas são aspectos não só da 'cultura' como também das estruturas de poder. (2014, p.172).

Ainda nesta mesma linha de considerações, Street ressalta que

esses modelos determinam recursos, currículos, estratégias pedagógicas e, principalmente, estabelecem fronteiras que pretendem definir quem é alfabetizado, letrado e quem não é alfabetizado/não letrado [...] Pode-se ter uma reunião com o Banco Mundial, e eles discutem se devem investir dinheiro em programas de alfabetização, e a principal preocupação é se podem medir resultados, se haverá avanços econômicos [...] Que coisa é esta chamada letramento? Para a instituição financiadora, é essa coisa autônoma. Qual é a discussão presente nas decisões? Decisões altamente ideológicas sobre onde e como investir. (STREET, 2010, p.37).

Na perspectiva sociocultural dos letramentos, a ideologia pode ser compreendida em seu sentido antropológico, assim, como conceitualiza Street (2014, p.173), trata-se de “lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, do outro”, definição que vai ao encontro de estudos de autores como Asad (1980), Bourdieu (1976) e Hall, Hobson, Lowe e Willis (1980).

De acordo com Street (2014, p. 173), “essa tensão opera por meio de uma variedade de práticas culturais, incluindo particularmente a língua, e claro, o letramento”, assim é possível refletir sobre o privilégio social de culturas hegemônicas, eurocêtricas, dominantes, estabelecendo aquilo que é aceitável ou inaceitável, padrão e não padrão, culto e inculto, bonito ou feio e, por que não dizer, branco ou não branco.

As etnografias realizadas por Street no Irã, bem como a discussão do que ele chama de Letramento Colonial da Inglaterra Medieval e Madagascar, por exemplo, em que há a imposição pela transição da oralidade para o letramento – aqui entendido como o domínio da leitura e escrita, da técnica -, demonstram o desprestígio com que os letramentos vernaculares, situados (BARTON E HAMILTON, 1998) são vistos. Foram processos simbolicamente violentos em que os letramentos dominantes, do colonizador, eram equiparados ao progresso, enquanto os letramentos locais eram tidos como bárbaros, primitivos, atrasados.

Os estudos do letramento em perspectiva transcultural, ou seja, através do tempo e do espaço, como pudemos verificar com as etnografias de Street (2014), evidenciam essa cruzada pela busca dos letramentos contra-hegemônicos, enquanto os hegemônicos anseiam alcançar uma homogeneização cultural e identitária, cujo objetivo maior é que “eles” se tornem como “nós”, porque “nós”, com nossos letramentos civilizatórios, podemos realizar maravilhas tecnológicas, trazer o progresso e desenvolvimento social (STREET, 2014).

Embora as estruturas de manutenção de poder na sociedade determinem o que é válido ou não, privilegiado ou não, marginalizando e categorizando práticas como comprometidas ou não com o progresso e modernização, a multiplicidade cultural, em oposição ao caráter hegemônico das estruturas de poder, aponta para a diversidade de povos, culturas e, por conseguinte, para os letramentos múltiplos.

A modernização de que trata Street (2014) entendida pelos colonizadores como o resultado da aquisição da leitura e escrita, denota o apagamento cultural e das práticas culturais contra-hegemônicas e identitárias. Os estudos decoloniais apontam

a indissociabilidade desse processo de modernização à colonização do poder. A matriz colonial do poder é, segundo Quijano (2005) eurocêntrica, moderna e capitalista, sem deixar de mencionar, também, seu caráter patriarcal (GONZÁLES, 2020).

Sobre a dominação como sinônimo de modernização, Ailton Krenak (2019), líder indígena, ambientalista e escritor brasileiro, argumenta que a ideia de que os brancos podiam colonizar o resto do mundo sempre esteve sustentada em uma premissa de iluminação, salvação e civilização, como se existisse um jeito de estar na Terra, “uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível” (KRENAK, 2019, p. 8). Assim, é possível afirmar que o lugar hegemônico é o lugar da branquitude, que visa a uma sociedade mais homogênea possível.

Um olhar mais crítico sobre a relação entre letramento e poder faz ascender uma luta para defesa das várias formas de textualizar e significar o mundo, rompendo com um discurso que constrói o letramento como algo único, singular, hegemônico e neutro e como um instrumento para determinar quem está ao centro e quem está à margem. Street (2014) enfatiza que uma das estratégias do Estado centralizador é afirmar a homogeneidade contra a heterogeneidade por meio de um modelo autônomo de letramento, já que o modelo ideológico pressupõe a emergência, visibilidade e possível conscientização dos conflitos ideológicos inscritos na linguagem (BARBOSA, 2017).

Contestar os processos de homogeneização cultural e dos letramentos é um modo de resistir ao discurso dominante. Street (2014) argumenta que as concepções freirianas são vias possíveis de contestação, já que se opõem a uma prática transmissiva e bancária. Nesse sentido, Freire propôs uma prática educativa decolonial – ainda que não a designasse dessa forma – enraizada nos movimentos sociais e que buscava uma desierarquização dos saberes e uma horizontalidade nas relações.

Em uma perspectiva decolonial e antirracista da educação e à luz e articulação das ideias de Freire, Fanon e Walsh esta pesquisa propõe o Projeto de Letramento como meio integrador de um trabalho crítico de formação docente. Assumindo uma concepção bakhtiniana de linguagem (BAKHTIN, 2003), a escrita aqui é dialógica, manifestação discursiva e concebida como espaço para manifestação da subjetividade e constituição identitária, portanto, pluridiscursiva. A escrita representa,

ainda, pontos de vista e visões do mundo, já que comporta valores axiológicos, tornando possível uma compreensão do eu, do outro e do mundo.

## 2.2 A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA VIA PROJETO DE LETRAMENTO

O breve percurso histórico dos Estudos do Letramento apresentado anteriormente, permite constatar o caráter acadêmico de sua origem. Esses estudos foram sendo incorporados à área de Letras e Educação, em especial no que concerne às discussões sobre alfabetização e Linguística Aplicada, em grande parte graças ao grupo “Letramento do Professor”, coordenado pela professora e pesquisadora Angela Kleiman.

Com o objetivo inicial de investigar os aspectos e impactos sociais do uso da língua escrita, os Novos Estudos do Letramento – no Brasil apenas Estudos do Letramento –, aos poucos, foram infiltrando-se no discurso escolar, apesar de tais estudos relativizarem a exclusividade da escola enquanto agência de letramento, bem como a objetificação da escrita pela instituição escolar tradicional (STREET, 2014; KLEIMAN, 2005). Nesse sentido, a concepção sócio-histórica do letramento opõe-se à concepção estruturalista de escrita, bem como aos modelos universais e autônomos de letramento (STREET, 1984).

Os usos sociais da escrita são atravessados pelas relações de poder. O mundo grafocêntrico, organizado pela escrita, exige que os sujeitos dominem os mais diversos gêneros do discurso para agirem em diferentes esferas; os textos que circulam socialmente exigem um posicionamento crítico em relação aos usos da linguagem, assim, o mero domínio da técnica da escrita não garante o ativismo. Portanto, o processo de letramento é identitário, uma vez que “a concepção identitária do letramento se opõe a uma concepção instrumental, funcional da escrita, que se centra geralmente nas capacidades individuais de uso da língua escrita em cotejo com uma norma universal do que é ser letrado” (KLEIMAN, 2010, p.376).

As perspectivas instrumental *versus* identitária têm suas raízes nas concepções de letramento autônomo e letramento ideológico, desenvolvidas por Street (2014). O letramento autônomo concebe a escrita como uma modalidade linguística desligada do contexto cultural e sustenta-se em uma visão dicotômica entre fala e escrita. Essa concepção assenta-se sobre uma visão nos moldes tradicionais, contrária à perspectiva sociointeracionista bakhtiniana, pois defende que a

apropriação da escrita só é possível por meio da análise dos microaspectos da língua. O letramento ideológico contrapõe-se ao letramento autônomo e compreende leitura e escrita como práticas socialmente situadas. Não limita a língua em sua dimensão estrutural e à análise dos microaspectos, mas a compreende a partir da função social nas situações de interação.

O ensino da língua escrita em uma perspectiva sociocultural do letramento toma como ponto de partida a prática social, ou seja, ocupa-se com as atividades que possibilitem ao aluno agir socialmente. A observação etnográfica passa a ser parte indispensável do trabalho docente, já que se entende que os usos da escrita estão intimamente ligados ao contexto cultural dos sujeitos. A observação e a compreensão dos valores atribuídos à escrita em determinada comunidade permitirão ao professor desenvolver um trabalho que vá ao encontro dos interesses locais e ampliá-los para outras esferas de ação social.

É importante reiterar que não existe um conjunto de estratégias ou método de letramento. O ensino em uma perspectiva do letramento não segue um “passo a passo”, mas orienta-se a partir dos usos da escrita em um processo de construção identitária por meio da interação para agir socialmente. O professor, a partir da etnografia<sup>7</sup>, identifica uma questão social de interesse local e organiza as atividades com base na resolução dessa questão. Desse modo, a prática social implica uma mudança significativa no ambiente escolar: o planejamento deixa de estar centralizado nos conteúdos. O princípio organizador deixa de ser os conteúdos curriculares para organizar-se com base no desenvolvimento de práticas com textos significativos aos alunos e à comunidade.

Nessa perspectiva os projetos de letramento apresentam-se como uma possibilidade de organização do trabalho docente, caracterizando-se como

projetos de trabalho escolar que destacam a centralidade das práticas sociais de letramento no processo educacional e por isso tornam-no eixo estruturante das atividades escolares, da apresentação dos conteúdos curriculares e do desenvolvimento de temas valorizados. [...] Os projetos de letramento requerem um movimento pedagógico que vai da prática social para o “conteúdo” (seja ele uma informação sobre um tema, uma regra, uma estratégia ou procedimento), nunca o contrário [...] não substitui os eixos temáticos nem os eixos

---

<sup>7</sup> Etnografia pode ser definida como a observação de ocorrências reais, particulares, de ação situada, com vistas à compreensão acerca das perspectivas de construção de sentido e ação de atores em cenários de interesse investigativo (ERICKSON, 1990).

conteudísticos relevantes no trabalho escolar. (KLEIMAN, 2010, p.377-383).

Trata-se de um trabalho complexo em que a flexibilidade é crucial e a organização prévia e durante o desenvolvimento do projeto são indispensáveis. O professor precisa considerar não só os usos sociais da escrita na comunidade, como os impactos e transformações decorrentes das novas tecnologias, além de ampliar o conjunto de textos que fazem parte da vida do aluno (KLEIMAN, 2007). Durante os eventos de letramento “**SEMPRE** surge a oportunidade para o professor focalizar de forma sistemática algum conteúdo [...] o movimento será da prática social para o ‘conteúdo’ a ser mobilizado para participar da situação, nunca o contrário” (KLEIMAN, 2007, p.6, grifo da autora).

A prática do professor baseada em uma concepção social da escrita parte, portanto, de uma observação de cunho etnográfico para que seja possível encontrar um tema que estruture o desenvolvimento do projeto de letramento, o que requer um movimento que vá da prática social para a prática de ensino e não o contrário, ou seja, o trabalho parte do ponto de vista do aluno e não do professor.

Marques (2016) argumenta que, a partir de uma concepção bakhtiniana da linguagem, em articulação com a concepção freiriana de educação e sociocultural dos letramentos, a formação do professor deve ser encaminhada de modo a se aproximar o máximo possível da prática e propõe, para isso, os projetos de letramento, “destacando as contribuições do trabalho com essa organização didática para a ampliação do letramento do professor e seu consequente empoderamento e para a potencialização de sua capacidade agentiva” (MARQUES, 2016, p.114).

A implementação dos projetos de letramento esbarra na falta de flexibilidade curricular dos cursos de formação, além do distanciamento da realidade social e da atuação profissional. Marques (2016, p. 117) assegura que,

Como uma organização didática, o projeto de letramento viabiliza, no contexto de formação docente, um modelo de formação voltado para o trabalho e para a cidadania. Esse tipo de projeto promove o desenvolvimento de práticas pedagógicas numa perspectiva inovadora, possibilitando maiores oportunidades de articulação entre a teoria e a prática. Além disso, favorece a formação do professor numa perspectiva mais crítica e engajada, voltada para o desenvolvimento da agência cívica.

Partindo do pressuposto de que a organização didática via projeto de Letramento pode minimizar as lacunas entre formação docente e seu trabalho em sala de aula é que esta pesquisa baseia-se nesse modelo de organização didática.

Vale ressaltar que o foco deste trabalho não está no produto advindo das atividades didático-pedagógicas, ou seja, os textos produzidos ou a publicação destes, mas no processo e nas interações e mediações que ocorreram ao longo do projeto. Nos momentos dialógicos é que as vozes sociais puderam ser ouvidas e, a partir delas, desencadeadas reflexões e atitudes decoloniais. Assim, os gêneros não foram os fins, mas os meios para a criação de espaços para problematização, desconstrução e reconstrução de novos saberes.

### 2.3 PROJETOS DE LETRAMENTO NO EMPODERAMENTO DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL

A imersão nas práticas de letramento da universidade é complexa, uma vez que os estudantes, em geral, apresentam dificuldade na produção dos gêneros textuais acadêmicos, como resumos, resenhas, seminários, artigos científicos, entre outros. Essa dificuldade se dá, em grande parte, devido ao fato de que as práticas letradas das quais os alunos participaram até então, pertencem a outras esferas da comunicação humana (BAKHTIN, 2003), nas quais os gêneros que medeiam a interação não estão associados ao fazer científico que requerem maior monitoração estilística, dadas as especificidades da escrita acadêmica.

Diante da complexidade do contexto descrito, quando ingressam na vida acadêmica esses alunos enfrentam uma realidade muito diferente daquelas de que participam, pois a leitura e escrita em ambiente acadêmico trazem consigo uma série de exigências estruturais, linguísticas, estilísticas e enunciativas. Um processo que envolve muitos conflitos e conhecimentos novos, já que compreender a função social da leitura e escrita na universidade implica conhecer uma série de processos envolvidos no fazer científico que as subjazem.

O letramento acadêmico no âmbito da universidade é marcado por diversos problemas, uma vez que o aluno ingressa no curso superior sem compreender as especificidades das práticas de leitura e escrita daquele ambiente, levando a afirmações equivocadas como “o aluno não sabe escrever”, quando, na verdade, ele já participa de práticas de letramento de outras esferas. Como apontam Lea e Street

(1998), o letramento do aluno não corresponde ao letramento exigido na universidade, gerando um conflito que acaba reforçando a dicotomia letrados e iletrados. Lillis (1999) argumenta que os gêneros da esfera acadêmica são regidos por convenções da escrita que não são explicitadas aos alunos. Ao pressupor que o aluno já possui esses conhecimentos, o professor nega ao aluno real essas convenções da escrita acadêmica.

Há, ainda, um outro desafio a ser enfrentado que impacta na produção textual acadêmica: a criação da pertença à comunidade acadêmica, já que os estudantes sofrem uma espécie de migração de uma esfera discursiva para outra. Essa relação entre as práticas de escrita acadêmica e práticas discursivas podem ser compreendidas a partir da reflexão de Johns (1997), que classifica o ensino das práticas letradas em três grupos: perspectivas tradicionais, focadas no ensino de habilidades linguísticas e estruturais do texto (metalinguagem); perspectivas baseadas no aprendiz, preocupadas em verificar como os estudantes desenvolvem os processos próprios de construção de significados; e as perspectivas socioletradas que, considerando o contexto social, compreendem que os estudantes adquirem as práticas letradas, desenvolvem as teorias sobre gêneros e constroem sua identidade à medida que são expostos às práticas discursivas de diferentes contextos sociais.

Kleiman (2020) concorda que o processo de constituição acadêmico-científica do aluno universitário é complexo, envolvendo tanto os aspectos retórico-discursivos quanto identitários, que se efetivam no e pelo discurso. Os Estudos do Letramento propõem uma formação que incorpore os aspectos de agenciamento social e que estudantes sejam formados para serem capazes de negociar as práticas de letramento dominantes (LEA; STREET, 1998; LILLIS, 2003; LILLIS et alii, 2020), ou seja, uma formação que subverta a formação acadêmica tradicional, o que ameaça o princípio de sobrevivência das instituições, “daí que a implementação de uma formação que, além de crítica, abrace princípios decoloniais, fique mais difícil quanto mais prestigioso e elitista for a instituição formadora e, conseqüentemente, os docentes que nela atuam” (KLEIMAN, 2020, p.49).

Nesse sentido, as práticas de letramento acadêmico não podem ser assumidas em sentido estreito, ou seja, como uma atividade mecânica em que conhecimentos linguísticos e estruturais bastam. Diante disso, é preciso desenvolver práticas de ensino em que os usos sociais da escrita sejam norteadores do processo, ou seja, a escrita passa a ser mais que uma capacidade a ser adquirida, mas uma forma de agir

socialmente.

O papel assumido pelo docente durante o processo é o de agente de letramento, ou seja, mais que ensinar técnicas de escrita ou gêneros acadêmicos, isso implica ser o mediador da incursão do sujeito às práticas de letramento da esfera acadêmica e aos saberes relacionados à sua futura atuação profissional enquanto educadores. Tal papel, o de agente de letramento, requer não apenas mudanças atitudinais em relação ao agir docente e ao ensino dos saberes científicos, didáticos e pedagógicos, mas uma postura culturalmente sensível e alinhada a uma perspectiva ideológica do letramento (STREET, 2014).

Marques (2016) chama a atenção para a necessidade de uma formação de professores que aproxime teoria e prática. Segundo a autora “aquilo que se realiza no contexto de formação docente deve se aproximar o máximo possível daquilo que deve ser feito em sala de aula” (MARQUES, 2016, p. 113). Nesse sentido, propor um projeto de letramento no curso de Letras vai ao encontro de uma perspectiva de trabalho que minimiza a lacuna entre a formação inicial e a atuação do professor de Língua Portuguesa; o projeto de letramento na formação de professores é fundamentalmente um modo de aprender a fazer fazendo (MARQUES, 2016).

Nesta pesquisa, entende-se como letramento acadêmico as práticas de leitura e escrita desenvolvidas especificamente em ambiente universitário, embora haja quem considere o letramento acadêmico como as práticas de letramento de todo o contexto de escolarização (FICHER, 2008). Sobre isso, Marinho (2010, p.365) ressalta que há muitos trabalhos que discutem o letramento no âmbito da educação básica, “ao contrário, a escrita acadêmica não tem recebido a merecida atenção na universidade, seja do ponto de vista do ensino, seja como objeto de pesquisa”. Considerando a data da publicação, certamente avançamos no que diz respeito às pesquisas sobre este assunto, contudo, as pesquisas sobre a escrita na universidade em uma perspectiva identitária e sociocultural e decolonial do letramento e decolonial ainda são poucas. De acordo com Kleiman,

Essa perspectiva é pouco explorada, pois se fundamenta no entendimento crítico do processo de subalternização ao qual minorias num país multilíngue, multicultural e desigual como o Brasil são submetidas no processo de inserção numa nova e prestigiosa ordem discursiva [...] Por tudo isso, considerar , no processo de constituição discursiva do estudante universitário, apenas o processo de inserção numa ordem discursiva institui uma simplificação de um problema

cujos desdobramentos e facetas só recentemente começamos a vislumbrar [...]" (2020, p.48-49)

Levando em consideração as especificidades do letramento acadêmico, a escrita dos textos que perpassam o projeto de letramento que integra as práticas decoloniais desta pesquisa parte de uma condição de produção que, além de contemplar os gêneros discursivos, objetiva discutir uma problemática social relevante, assim esses gêneros não estarão restritos ao ambiente acadêmico, mas relacionam-se com o real da linguagem.

Priorizar o ensino da escrita a partir de um projeto de letramento tem o intuito de estabelecer uma situação comunicativa em que os professores em formação inicial possam experienciar uma prática pedagógica que poderá ser desenvolvida futuramente, quando estiverem atuando na docência. Não se trata de reproduzir as mesmas práticas pelas quais passaram, mas de compreenderem a escrita enquanto elemento de participação social nos diversos eventos de letramento, das mais variadas esferas discursivas (BAKHTIN, 2003). De acordo com Vianna et al (2016, p. 40), os Estudos do Letramento são compatíveis com o conceito de esfera discursiva, “uma vez que concebem o discurso como uma construção sócio-histórica, na qual ecoam vozes que se relacionam com outros enunciados de maneira dialógica”.

Vianna (2016) chama a atenção para o consenso sobre a importância de considerar o contexto, bem como as práticas das quais os alunos participam além da escola e argumenta que “cabe, a nosso ver, (re)pensarmos esses princípios também no contexto da formação de professores e no âmbito da contraposição letramento acadêmico e letramento do professor” (VIANNA, 2016, p.48).

Daí decorre a importância em propor práticas de letramento acadêmico que, além de considerar qual é o público-alvo, possibilitem ao sujeito encontrar sua própria voz e se constituir como agente de letramento (KLEIMAN, 2006). A formação deve possibilitar ao professor o aprendizado contínuo e a compreensão do valor social da escrita enquanto instrumento de formação social, desse modo, a formação não é um espaço para simplesmente aprender teorias e aplicá-las (KLEIMAN, 2007), mas uma oportunidade de experienciar situações de aprendizagem que orientem para a construção da autonomia. Contudo, “para o professor agir assim um dia, em sua prática, precisamos hoje, em seu processo de formação, proporcionar modelos desse fazer” (KLEIMAN, 2007, p.21).

Práticas de letramento como as desenvolvidas no decorrer deste projeto de letramento acabam por mobilizar os gêneros catalizadores, ou seja, “gêneros discursivos que favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas no processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes” (SIGNORINI, 2006, p.8).



### **3 LINGUÍSTICA APLICADA, DECOLONIALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES ANTIRRACISTAS**

Neste capítulo, procuro estabelecer, dentro do escopo da Linguística Aplicada Crítica, as bases e princípios que direcionam a pesquisa: são elas o fazer decolonial e a formação antirracista de professores. Discuto as relações entre a praxiologia decolonial e os letramentos no contexto de formação de docente. Argumento em favor de uma prática que considere o locus de enunciação e a subjetividade dos sujeitos, oposta a uma formação que privilegia o conhecimento técnico em detrimento dos saberes necessários à transformação social e à contestação dos padrões hegemônicos, sobretudo aos padrões e hierarquias raciais.

#### **3.1 INSERÇÃO NO CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA**

Uma breve retomada histórica permite compreender a Linguística Aplicada (LA) em três momentos distintos. No primeiro momento, a LA é entendida como aplicação da Linguística, ciência mãe. Com o desenvolvimento da LA, a busca pela autonomia para operar em perspectivas as quais a Linguística não atuava fez com que se buscasse uma diferenciação de LA da Linguística. Moita Lopes (2009), com o objetivo de historicizar os discursos que construíram a LA, compreende-a em três momentos: 1) Linguística Aplicada como aplicação da Linguística; 2) Linguística Aplicada em contextos institucionais diferentes de escolares; 3) Linguística Aplicada Indisciplinar.

Quanto à LA como aplicação da Linguística, trata-se de uma perspectiva simplista que, para os interesses desta pesquisa, já está superada e não cabe voltarmos a ela. Uma primeira virada, quando proposta a diferenciação de LA e Linguística, trouxe a necessidade de novas teorizações para compreender outros contextos, o que fez com que se ampliasse o campo de atuação e o apelo à interdisciplinaridade, ainda muito situada e restrita ao ensino de Inglês, posteriormente lançando luz à problemática colonialista do ensino, em relação às teorias, aos livros e aos métodos (MOITA LOPES, 2009).

A segunda virada trouxe para a LA outros contextos de pesquisa: ensino de língua materna, letramentos, disciplinas, outros contextos institucionais. A linguagem passou a ser vista como instrumento de comunicação social e a LA começou a operar para além da sala de aula. A linguagem implica a construção do conhecimento e da

vida social, as pesquisas, então, lançam olhar aos usos da linguagem (MOITA LOPES, 2009).

O desenvolvimento e consolidação do campo levaram à compreensão da LA como de caráter transdisciplinar. Moita Lopes (2007) traça um comparativo entre a LA e o modo de produção de conhecimento descrito por Gibbons *et. al.* (1995), em que os Modos de produção 1 e 2 são contrastados: i) o Modo 1 como aquele alinhado à forma tradicional, disciplinar; ii) o Modo 2 como aquele alinhado à LA, transdisciplinar.

O Modo 2, assim como a LA, caracteriza-se como altamente contextualizado: a produção de conhecimentos é transdisciplinar, produzido e elaborado no próprio contexto de produção; a organização do conhecimento é heterogênea, envolvendo habilidades e experiências dos sujeitos; são pesquisas com responsabilidade social com impacto sobre o contexto de aplicação; a divulgação dos resultados não está restrita ao ambiente acadêmico, sendo comunicados àqueles engajados na produção do conhecimento.

O movimento que Moita Lopes (2006) chama de LA mestiça, de natureza interdisciplinar/transdisciplinar, também caracterizada como antidisciplinar ou transgressiva (PENNYCOOK, 2006), como uma Ciência Social, procura pensar formas diferentes para compreender o mundo, não pretende ser solucionista, é anti-hegemônica, o que implica desdobramentos epistemológicos, busca “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 16). Os aliados dos supostos benefícios da modernidade deixam de ser encarados como meros objeto de estudo para ocuparem um lugar central, à medida que suas epistemes e vivências são mobilizadas para a compreensão das questões sociais (MOITA LOPES, 2006).

A LA se propõe às investigações em que a linguagem ocupa um papel “constitutivo nos saberes, nas configurações identitárias e nas relações – feministas, étnico-raciais, sociais – que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos” (KLEIMAN, 2013, p. 43); para tanto, há um intercâmbio entre a LA e outras áreas, como a Antropologia e Sociologia, a partir do qual é possível criar programas de pesquisa comprometidos com a “justiça cognitiva global” (SOUZA SANTOS, 2009, p. 13).

Como discutido anteriormente, o mundo é marcado por iniquidades: a organização das sociedades é marcada por desigualdades e opressões de raça, gênero, classe, entre outras. No Brasil, um país atravessado pela violência contra os

povos indígenas e pela escravidão, assim como em outros países de terceiro mundo, as desigualdades são ainda mais acentuadas. Diante disso, pensar as bases ideológicas e culturais dos nossos trabalhos torna-se um ato de responsabilidade política, na busca pela contestação da hegemonia, conscientes de que a linguagem está intrinsecamente ligada à mudança social, o que vai ao encontro das premissas da Linguística Aplicada - considerando a confluência entre linguagem, educação e outras áreas das Ciências Humanas (MOITA LOPES, 1996, 2007, 2009). Nesta pesquisa, a LA se ocupa em

criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres homens em situação de dificuldades sociais e outros, ainda que eu entenda como amálgamas identitários e não como forma essencializada (MOITA LOPES, 2006, p.86).

Assumidamente ideológica, sócio-histórica, política e antirracista, esta pesquisa não poderia se ancorar em um arcabouço em que a ciência é concebida de modo positivista e reveladora de supostas verdades. Neste sentido é que este trabalho se insere no campo de investigação da Linguística Aplicada Crítica (LAC). Segundo Pennycook (2001, p.10),

Linguística Aplicada Crítica é mais do que apenas uma dimensão crítica adicionada: trata-se de um ceticismo constante, um questionamento dos pressupostos normativos da linguística aplicada. Existe uma rebelde problematização dos ganhos da linguística aplicada, e apresenta uma maneira de fazer linguística aplicada, que busca conectar com as questões de gênero, classe, sexualidade, raça, etnia, cultura, identidade, política, ideologia e discurso.

Ainda que a questão da raça, há tempos, figure entre os temas dos quais se ocupa a LAC, entendo que, ao cunhar o nome Linguística Aplicada Antirracista procuro aproximar minhas reflexões do argumento defendido pela filósofa Angela Davis (2016), de que numa sociedade racista não basta não ser racista, é necessário ser antirracista”. Isso pressupõe pautar a raça como central, e assumir que uma prática acional é indispensável. Para além da reflexão e análise dos processos e estruturas que visam à manutenção do racismo, ao empregar o nome Linguística

Aplicada Antirracista parto do reconhecimento de que a organização estrutural do país é pautada no racismo e, por isso, requer a ação para a transformação, envolvendo negros e não negros em um agir no mundo que desestruture as bases excludentes pautadas na raça em intersecção com outras questões, como classe e gênero. É preciso pautar e nomear o racismo e o antirracismo.

Há um alinhamento às produções dos estudos decoloniais (Modernidade/Descolonialidade), bem como uma contestação do lugar onde são produzidos esses conhecimentos, identidades e relações, ou seja, os lugares hegemônicos, euro-eua-centrados<sup>8</sup>, uma vez que a periferia também produz conhecimento, assim, a produção do saber deixa de ser sobre a periferia, mas a partir dela (FLOREZ, 2000). Quijano (2005), sociólogo, aponta como consequência da colonialidade a negação de status epistêmicos aos saberes locais, o que leva à necessária contestação das epistemologias do norte global (SANTOS, 2009).

Ainda sobre a LAC, Pennycook (2001, p.43) assevera que “todo conhecimento é político” e essa inserção política resulta em uma construção social e epistêmica que incorpora saberes críticos ao poder hegemônico (KLEIMAN, 2013). O fazer em LAC considera os sujeitos e os contextos, propõe-se à reflexão das questões sociopolíticas e contrapõe-se aos discursos e práticas que colaboram para a manutenção das injustiças sociais, e nesse sentido pode ser concebida como ideológica. Desse modo,

politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA. Assim, a LA necessita da teorização que considera a centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal. (MOITA LOPES, 2006, p.22).

A formação do professor de línguas ganha ainda mais relevância se considerada em sua dimensão política, no seu caráter social, como modo de agir no mundo. O ato de formação para a complexidade do tecido social mobiliza um arcabouço teórico que vai além dos métodos, técnicas e conhecimentos sobre línguas, textos e discursos. Cavalcanti (2013, p. 266) argumenta que a formação “não pode ser somente linguística, ela precisa ser sofisticadamente inter- e transdisciplinar, socialmente engajada, antropologicamente atenta, plural em seu foco”.

---

<sup>8</sup> Catharine Walsh (2009) emprega o termo “euro-usa-centric”, ao referir-se aos Estados Unidos como outro centro hegemônico de produção de conhecimentos.

Compreendo, assim, a formação de professores em uma perspectiva decolonial, antirracista e ideológica, situada na convergência entre a Decolonialidade – entendida como uma praxiologia anti-hegemônica - os Estudos do Letramento, que aqui marcadamente adjetivo também como Antirracista: eventos e práticas de letramento voltadas às questões raciais, de modo interseccional.

Os eventos e práticas de letramento antirracista possibilitam discussões acerca das dimensões explícitas e implícitas do racismo e, no contexto de formação do professor, contribuem para a futura prática, uma vez que o docente, muitas vezes, defronta-se com incidentes racistas, não sabe responder a perguntas relacionadas à temática ou mesmo como tratar do assunto com os seus pares. Além disso, evita que o assunto seja tratado de modo inadequado, folclorizado, superficial ou restrito às datas comemorativas.

Como caminho para uma formação em sentido amplo, acredito serem efetivos a escuta desses professores em formação, o espaço para narrativas autobiográficas, o espaço para narrativas que contemplem um viver diverso, que contemplem identidades pluriversais, assim como propõe Garcez,

uma condição para contribuir para a formação de professores é ouvir esses professores, compreender a prática docente situadamente, isto é, no conjunto das contingências em que ele se dá, observar como os professores dão conta (ou não) das demandas complexas que se apresentam na sua rotina de trabalho e buscar com eles uma compreensão de como a prática docente satisfatória se dá, ou de como pode vir a se constituir. (2013, p.216-217).

As reflexões de Garcez (2013) são voltadas aos professores em atuação, porém podem ser compreendidas também no contexto de formação inicial. A questão de espaço de escuta dos professores em formação inicial já foi contemplada em pesquisas anteriores, em contextos de estágio, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (PESSOA, 2019; CADILHE e LEROY, 2020; CADILHE, 2020), contudo, creio que outros espaços devem ser potenciais a esses modos de narrativizar o eu e o outro, uma vez que entendo a formação inicial como algo que se dá em todos os espaços de Licenciatura, nas práticas de letramento para o contexto de trabalho ou não. Todas as práticas de letramento, dos diferentes espaços da esfera acadêmica – legitimados ou não – influenciam e mobilizam saberes implicados na identidade do professor em formação.

Há uma mudança de paradigma, uma vez que os sujeitos em formação inicial não são olhados somente como alunos, desse modo as práticas desenvolvidas na universidade servirão como referência (não como modelos, mas princípios), possibilitando pensar criticamente o espaço de atuação que em poucos anos eles ocuparão. Trata-se de uma oposição a uma formação bancária, em que falamos COM e não PARA.

A formação se converte em um espaço de diálogo justamente porque há escuta. Nessa perspectiva, é preciso refletir e dialogar não só sobre os saberes e narrativas legitimadas, como é predominante, mas abrir espaço para o que é marginal e desprivilegiado socialmente, formando para um contexto social complexo. Entendida dessa forma, a formação inicial se insere em um movimento de suleamento, de decolonialidade epistemológica (QUIJANO, 2005), assim como a agenda de pesquisa em LA proposta por Kleiman (2013, p.41-42) que, metodologicamente interventiva, pretende romper com a exclusividade do saber produzido pelas universidades e instituições de prestígio, assumindo como objetivo a formulação de currículos que favoreçam a apropriação dos saberes legitimados pelos grupos periféricos, bem como a legitimação dos conhecimentos produzidos por esses grupos.

### 3.2 A DECOLONIALIDADE E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Para compreendermos o sentido da decolonialidade e sua relação com a formação de professores, precisamos traçar um percurso que vai desde o Giro Decolonial, às Pedagogias Decoloniais, bem como discutir suas implicações para a Linguística Aplicada.

Há uma definição restrita e uma definição ampla de decolonialidade (BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES, GROSGOUEL, 2020). A decolonialidade em sentido restrito seria aquela elaborada pelo conjunto de autores do grupo de investigação da modernidade e colonialidade. Em sentido amplo, a decolonialidade abrange o longo histórico de resistência das populações negras e indígenas e daqueles que Fanon chamou de “condenados da terra”.

O colonialismo estabeleceu as bases da escravidão e a decolonialidade abarca os séculos de resistência das populações negras e indígenas, elucidando a colonialidade do poder, do ser e do saber, contribuindo para a sistematização de estratégias que transformem a sociedade. No entanto, “um dos riscos envolvidos,

sobretudo na tradição acadêmica brasileira, é de o projeto decolonial se tornar apenas um projeto acadêmico que inviabiliza o *locus* de enunciação do negro” (BERNARDINO-COSTA, TORRES, GROSFUGUEL, 2020, p.10).

A partir da década de 90, o chamado Giro Decolonial<sup>9</sup> começou a se destacar, graças às reflexões propostas pelo grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (MCD), formado por estudiosos latino-americanos: o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo argentino Enrique Dussel, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter D Mignolo, o sociólogo português Boaventura de Souza Santos<sup>10</sup>, dentre outros. Tais reflexões partiam das discussões propostas pelo psiquiatra e filósofo político Frantz Fanon sobre o colonialismo e estimularam a expansão e fortalecimento do pensamento crítico na América Latina, ou Abya Yala<sup>11</sup>.

O Giro Decolonial, segundo a cientista política Luciana Ballestrin (2013) é uma expressão que foi utilizada pelo teórico Maldonado-Torres, em 2005, na Universidade de Berkeley, onde acontecia o *Mapping Decolonial Turn*. A expressão compreende um “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p.105).

É necessário, inicialmente, entender os conceitos que marcam os estudos decoloniais: colonialismo, colonialidade e decolonialidade.

Aníbal Quijano, sociólogo peruano e pertencente ao MCD<sup>12</sup> - Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade -, propõe uma categorização denominada “colonialidade do poder”. O autor parte do princípio de que o sistema-mundo é composto pelo capitalismo, pelo eurocentrismo e pela colonialidade do poder, que, por sua vez se constitui em três âmbitos: a colonialidade do poder, a colonialidade do saber e a colonialidade do ser. Para Cadilhe e Leroy (2020, p.256),

---

<sup>9</sup> O termo Giro Decolonial é problematizado por autores do próprio grupo, como Grosfoguel (2016), uma vez que, antes mesmo de o grupo MCD – grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade - cunhar este termo, alguns pensadores já possuíam atitudes decoloniais, ainda que não utilizassem o termo, como Paulo Freire, o colombiano Fals-Borda, e, sobretudo, as comunidades indígenas, por meio de suas lutas, memórias e oralidade.

<sup>10</sup> Embora as Epistemologias do Sul mantenham diálogo com os Estudos Decoloniais, Boaventura de Souza Santos não é considerado um autor decolonial, já que autor não é latino americano e suas reflexões não surgem na periferia europeia.

<sup>11</sup> Significa “terra de sangue vital” ou “terra de plena maturidade”; modo como os Kuna, indígenas que habitavam a Colômbia e o Panamá, chamavam a América Latina antes da invasão ibérica, em 1942.

<sup>12</sup> Grupo de pensadores, composto em sua maioria por latino-americanos.

a “dimensão epistemológica é a colonialidade do saber; a sua dimensão ontológica é a colonialidade do ser; a sua dimensão linguageira é a colonialidade linguística ou das linguagens e assim por diante”.

A colonialidade do poder se distingue do conceito de colonialismo uma vez que, para Quijano (2005), o colonialismo se constitui pela exploração político-administrativa de uma nação sobre a outra, de modo institucionalizado e legitimado. Por outro lado, a colonialidade, derivada do colonialismo, compreende uma dominação em um plano mais simbólico, ou seja, das subjetividades, das culturas, das linguagens, das artes, das crenças, dos gêneros etc. Quijano (2005) assevera que devemos viver “*adentro y em contra*”, ou seja, devemos nos insurgir contra as opressões mesmo estando em um mundo colonizado.

O fazer decolonial, para além da colonialidade do poder, que contempla a noção de posse/propriedade, se expressa na busca por romper com a colonialidade do saber, que desconsidera as epistemes não hegemônicas, e com a colonialidade do ser, que nega existências e promove um apagamento das subjetividades que constituem os seres inferiorizados por uma lógica colonial do “ser humano”. A colonialidade instaura uma “concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (QUIJANO, 2009, p.86).

Essa invisibilização é o que acontece com nossos povos indígenas, como mencionam Menezes de Souza, Martinez e Diniz de Figueiredo (2019). Krenak (2019) discorre sobre o conceito homogêneo de humanidade que denomina o grupo de brancos europeus que sentiam-se autorizados a “trazer a luz”, “salvar da barbárie”, “civilizar” aqueles seres que não se adequavam ao “jeito certo” de estar aqui na Terra, suprimindo a pluralidade de formas de ser e estar no mundo e impondo uma concepção de humanidade com o mesmo protocolo. Tal sistema (perverso) ao discriminar, hierarquizar e invisibilizar, produzindo efeito nas relações de poder, de saber e de ser: “implicou a destruição da estrutura societal, a população colonizada foi despojada dos seus saberes intelectuais de expressão exteriorizantes ou objetivantes. Foram reduzidos à condição de indivíduos rurais e iletrados” (QUIJANO, 2005, p.124).

Ainda hoje, o modo legitimado de ocupar um espaço no mundo determina quem é ou não adequado, sendo que este último passa a compor uma identidade quase-humana, ou seja, “as milhares de pessoas que insistem em ficar fora dessa civilização,

da técnica, do controle do planeta [...] por dançar uma coreografia estranha são tirados de cena, por epidemias, pobreza, fome, violência dirigida” (KRENAK, 2019, p.30). Para além da violência literal contra os povos subalternizados, o processo de invisibilização é composto por epistemicídios e apagamento das subjetividades de determinadas pessoas.

Grada Kilomba, escritora, psicóloga, teórica e artista interdisciplinar portuguesa, reconhecida pelo seu trabalho que tem como foco o exame da memória, trauma, género, racismo e pós-colonialismo, em prefácio<sup>13</sup> à obra “Pele Negra, Máscaras Brancas”, discute o princípio da ausência, o princípio pelo qual quem existe deixa de existir, uma das bases fundamentais do racismo: o que existe é tornado ausente e deixa de ter uma ausência real. Este princípio da ausência é que faz com que espaços brancos continuem brancos e tornem uma norma a branquitude.

Os pensadores decoloniais ampliam a noção de marxismo, pois é inegável a racialização da divisão classista de trabalho, sendo a raça um instrumento de classificação social (QUIJANO, 2005). Desse modo, é possível dizer que o fator econômico não é suficiente para explicar todas as discriminações, pois, mesmo a classe operária em si mesma apresenta desigualdades quando o operário/operária em questão é mulher, indígena, homem negro, mulher negra, LGBTQIA+, entre outros grupos inferiorizados pelo poder hegemônico, composto por uma norma colonial que é branca, masculina, heterossexual e capitalista.

O grupo Modernidade/Colonialidade age, então, contra uma visão reducionista do marxismo, já que a luta pela justiça social deve considerar outros fatores estruturais da sociedade. A decolonialidade vai além da distribuição de renda, trata-se de trazer de volta a existência negada a muitos grupos. A luta por um equilíbrio social coletivo envolve mais que a lógica do capital.

Apesar das suposições da filosofia moderna e dos autores iluministas, a narrativa universalista é excludente e desconsidera os povos que não se enquadram nesse modelo de racionalidade europeia. Fanon (2005) critica o universalismo, o humanismo europeu e a desumanização, caracterizando-os como elementos fundamentais do funcionamento do processo colonial. Nesse sentido, decolonizar é (re)humanizar esses sujeitos subalternizados. O fazer decolonial é entendido, assim, como a “produção de um projeto antissistêmico que transcenda os valores e as

---

<sup>13</sup> KILOMBA, Grada. Prefácio. In: FANON, FRANTZ. Pele negra, máscaras brancas. Tradução Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu, 2020.

promessas da modernidade como um projeto civilizatório e da construção de um horizonte civilizatório distinto, com novos valores e novas relações que comunalizem o poder” (GROSFOGUEL, 2020, p. 65). A decolonialidade é assumida, portanto, sob a ótica de “engajamento da luta pela destruição da colonialidade do poder, não só para terminar o racismo, mas pela sua condição de eixo articulador do padrão universal do capitalismo eurocentrado” (QUIJANO, 2009, p. 126).

A decolonialidade rompe com essas hierarquias, construídas pelo colonialismo e que se perpetuam na expressão da colonialidade, reconhecendo e considerando todos os sujeitos subalternizados pelo processo colonial. É a partir desse marco que se funda a Pedagogia Decolonial, pela qual entende-se:

O conjunto de teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livre, amorosa, justa e solidária. (STRECK, 2019, p. 209)

É importante destacar que não estamos falando em uma única pedagogia decolonial: “ao longo da história, ela tem assumido formatos distintos e se articulado com territórios, sujeitos, movimentos os mais diversos, assim como, no plano epistemológico, não são homogêneas as bases que sustentam as formulações decoloniais” (STRECK, 2019, p. 220).

Catherine Walsh (2013) propõe a reflexão entre o pedagógico e o colonial, articulando os estudos de Paulo Freire e de Frantz Fanon a fim de propor um trabalho que desafie as estruturas políticas e epistêmicas da colonialidade, “que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos” (WALSH, 2009, p.24).

A articulação proposta por Walsh, parte da pedagogia humanizadora e decolonizadora<sup>14</sup> de Paulo Freire e libertadora de Fanon (2005). Em “Pedagogia do Oprimido”, Freire (2019b), a partir de uma abordagem marxista, discute o sistema social capitalista, dividido em classes, em que a figura de um opressor se impõe sobre o oprimido, perpetuando a ordem dominante. Diante disso, propõe uma educação libertadora, emancipadora, uma conscientização do SER MAIS humano. Assim,

---

<sup>14</sup> Cabe ressaltar que Paulo Freire só considerou os aspectos relacionados à colonização/colonialidade e racialização em sua obra Pedagogia da Esperança.

A pedagogia libertadora se revela em dois momentos: primeiro, o oprimido desvela o mundo opressor e se compromete, na prática, a transformá-lo; num segundo momento, temos então a transformação dessa realidade em que a pedagogia libertadora deixa de ser a pedagogia do oprimido e passa a ser uma pedagogia dos homens, que está em permanente construção e processo de desalienação e de conquistas em prol de uma igualdade social. (BARBOSA, 2017, p. 63).

O ser mais humano e humanizado, de que fala Freire (2019b), só é possível a partir de uma educação a qual ele chama dialógica: em que, a partir do diálogo, os sujeitos *pronunciam o mundo* e “pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2019b, p.108). É por meio da dialogicidade como um ato de amor que se estabelece-se a ação-reflexão, assim, “onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico” (Freire, 2019b, p.111).

Fanon (2020) desenvolve a Pedagogia da Sociogenia, que se constrói a partir dos movimentos sociais e discute a invenção da existência, analisando racialização/colonização dos negros em um mundo dominado pelos brancos. Maldonado-Torres (2005, p. 157 e 158) explica que,

Com a sociogenia, Fanon pretende tornar explícita a conexão entre o subjetivo e o objetivo, entre, por um lado, os complexos de inferioridade dos povos negros e colonizados e, por outro, a estrutura particularmente opressiva da sociedade colonial. [...] Conexão [que poderia ajudar] o negro a ser consciente de que a única alternativa para libertação está em atuar para a mudança social. [...] A sociogenia se converte [...] numa ciência para a humanidade, [...] um tipo de pedagogia, a função da qual não é “educar” na forma tradicional, mas facilitar a autolibertação negra, ao atuar contra as estruturas de opressão e das que negam seu peso ontológico.

Walsh (2009, p.36) sintetiza a Sociogenia como:

uma pedagogia própria de autodeterminação e autolibertação, com quatro enfoques ou componentes medulares: despertar, estimular a auto-agência e ação, facilitar a formação de subjetividade e autorreflexão e fomentar e revitalizar racionalidades político-éticas “outras” que se distanciam da razão moderno-ocidental-colonial, se enraízam e apontam um agir para a liberdade, para a transformação e

a criação de estruturas sociais e condições de existência radicalmente distintas.

Tanto Freire (2019) quanto Fanon (2019) propõem uma educação fundamentada em práticas acionais; ambos os autores são relevantes ao se pensar uma educação decolonial, que prevê uma abordagem metodológica crítica, participativa e compromissada com o equilíbrio social. Assim, as práticas visam a uma ação que busca a emancipação, uma práxis que parte da compreensão da realidade multifacetada na qual estamos inseridos, bem como dos apagamentos culturais, produto da ocidentalização e modernização da América Latina (STRECK; MORETTI, 2013).

Os princípios propostos por Streck e Moretti (2013) dialogam com as proposições de Maldonado-Torres (2020) sobre uma necessária mudança de atitude para um fazer decolonial, que prevê um “engajamento crítico contra a colonialidade do poder, saber e ser e para colocar a decolonialidade como um projeto” (MALDONADO-TORRES, 2009, p.45). Essa atitude decolonial perpassa a Pedagogia Decolonial que, de base fundamentalmente dialógica (Freire, 2019), propõe uma educação baseada em diálogo e ação crítica.

Assim, as práticas visam a uma libertação das estruturas que subalternizam raças, gêneros, classes etc. Pensar essas desigualdades relaciona-se à formação docente, na medida em que “não dá pra simplesmente ensinar aspectos linguísticos de uma língua quando sabemos que é também por meio das nossas práticas, linguísticas inclusive, que esse mundo desigual se perpetua” (PESSOA, 2019, p.174). Formar professores é, nesse sentido, formar para uma atitude decolonial.

A partir do desafio que se apresenta à formação de professores - para que sejam capazes de problematizar as desigualdades, as práticas de racialização, exclusão e marginalização (PESSOA, 2019) –, a Linguística Aplicada Crítica oferece grandes contribuições e, em diálogo com outras áreas da ciência, como a sociologia e a antropologia, incorporou importantes discussões sobre raça, patriarcado, classe, entre outros.

Diante dessa demanda apresentada à formação docente, em assonância às reflexões de Freire (2019) sobre a importância do diálogo como um dos instrumentos da práxis, considero essencial proporcionar espaços formativos onde os professores em formação – inicial e continuada – possam subverter a lógica tradicional comumente

observada na academia, acolhendo as narrativas pessoais dos estudantes, suas subjetividades e inquietações, suas histórias de letramento como determinantes ao processo de apropriação do letramento acadêmico, assim como à criação da pertença à comunidade.

Além de um espaço de escuta dos estudantes, que, em sua maioria, já compõem um grupo excluído, por serem economicamente vulneráveis, a sala de aula precisa se converter em um lugar em que todas as vozes que não são ouvidas são verbalizadas, todas as existências que são negadas e transformadas em ausências (KILOMBA, 2019) transformem-se em presença. Criar em sala de aula um projeto de formação em que é possível experienciar a diversidade e um espaço em que concebemos “as vozes dos estudantes como dispositivos para outros modos de empreender os processos formativos, compromissados com a justiça social” (CADILHE, 2020, p.70).

### 3.3 PRÁXIS DECOLONIAL E LETRAMENTO ANTIRRACISTA

Para elucidar o que proponho como Letramento Decolonial e Antirracista, discutirei, inicialmente, algumas questões relativas que compõem o centro desta pesquisa: as questões raciais. Antes de prosseguir vale a pena dizer que essa discussão, contempla as pessoas negras, mas é também de responsabilidade de pessoas não negras, já que a ideia de raça é uma invenção<sup>15</sup> da branquitude. Sendo assim, as pessoas não negras, no lugar de fala (RIBEIRO, 2019<sup>a</sup>) que lhes cabe e conscientes dos seus privilégios, precisam se responsabilizar e tomar atitudes contra o perverso sistema racial, o que não implica “se sentir culpado por ser branco: a questão é se responsabilizar. Diferente da culpa, que leva à inércia, a responsabilidade leva à ação” (RIBEIRO, 2019b, p.17).

Em uma sociedade que é estruturalmente racista, não ser racista não é possível, assim, cabe ao sujeito compreender de que modo suas ações, discursos e relações são racializados e engajar-se na luta antirracista. Há décadas o Movimento Negro debate o racismo e o caracteriza como estrutural; o debate precisa ser ampliado

---

<sup>15</sup> A ideia de raça é uma invenção, literalmente, sem relação alguma com a questão biológica da espécie humana. Os traços fenotípicos, são biológicos, contudo não mantém relação com processos biológicos do organismo humano, inclusive os que estão implicados nos subsistemas neurológicos e mentais (MARL, 1994; QUIJANO, 1994, 2005).

e envolve mais que um posicionamento individual, mas sim coletivo, uma vez que “a inação contribui para perpetuar a opressão” (RIBEIRO, 2019b, p.6). Assim,

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de *intenção* para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas. (ALMEIDA, 2019, p. 52).

Uma primeira ação fundamental é tomar consciência sobre o mito da democracia racial, enraizado no imaginário coletivo, “concebido e propagado por sociólogos pertencentes à elite econômica na metade do século XX; esse mito afirma que no Brasil houve transcendência dos conflitos raciais pela harmonia entre negros e brancos, traduzida na miscigenação e na ausência de leis segregadoras” (RIBEIRO, 2019b, p. 7). O sociólogo argentino Carlos Helsenbalg (2006) assevera que o mito da democracia racial deturpa a interpretação de parte da população, uma vez que a miscigenação é utilizada como argumento para sustentar a tese de uma convivência multirracial pacífica, desmobilizando as reivindicações e ofuscando políticas de ações afirmativas como as políticas de cotas, por exemplo.

A presença do racismo é facilmente percebida quando, no cotidiano, por exemplo, observamos mais atentamente as produções televisivas e cinematográficas, as publicações jornalísticas e publicitárias, por exemplo. Geralmente, esses espaços são marcados pela ausência de pessoas negras ou a predominância de pessoas não negras. Há também que se analisar os lugares sociais dos personagens negros, se de privilégio ou marginalizados. Na maioria das produções e publicações, os lugares de poder são ocupados pelas pessoas não negras, reflexo da própria organização social.

O racismo é facilmente notado, também, na organização curricular das escolas e no currículo dos cursos de graduação. Voltando à atenção aos currículos dos cursos de Licenciatura em Letras, contexto desta pesquisa, uma análise dos programas das Universidades permite verificar a pouca presença de disciplinas que contemplem as relações étnico-raciais; a análise das ementas nos revelaria, igualmente, pouca incidência de autores e autoras negros e negras. Não se trata de escolher autores negros por escolher, apenas, mas de uma mirada decolonial de nossas práticas,

promovendo uma formação compromissada com a justiça social (SANTOS, 2009, 2018), capaz de contrapor essa ausência de vozes que representam o que Fanon (2005) chama de “condenados da terra”. Eis aí uma linha abissal (SANTOS, 2009) que marca a produção de conhecimento científico e a formação do professor.

Atrelada à ruptura do mito da democracia racial está a urgência de se reconhecer que o Brasil é um país racista e conhecer os mecanismos pelos quais o racismo se perpetua em nossa sociedade. Sendo o racismo um problema estrutural, ele atravessa as nossas práticas e discursos, daí a incoerência em dizer “não existe racismo no Brasil”. É preciso reconhecer as opressões, nomeá-las e combatê-las: “a palavra não pode ser um tabu, pois o racismo está em nós e nas pessoas que amamos – mais grave é não reconhecer e não combater a opressão [...] para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade” (RIBEIRO, 2019b, p.9-13).

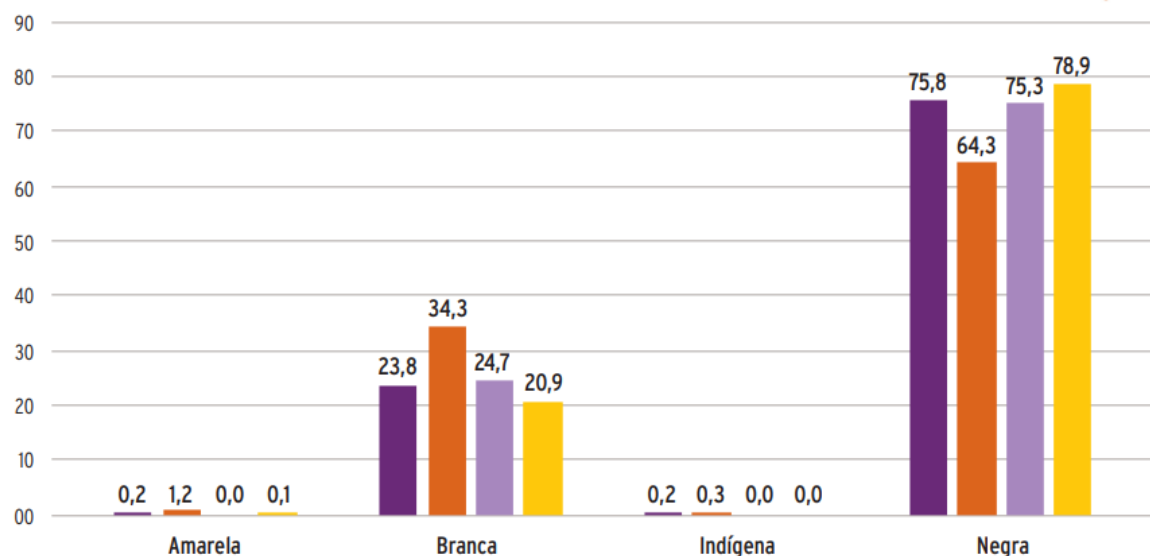
Os números da violência no Brasil permitem observar as relações entre raça/cor e o número de mortes. Dados como esses demonstram o quanto o racismo é um fator caracterizador do modo de funcionamento da sociedade. Em relação aos números de Mortes por Violência Intencional (morte por intervenção policial, lesão corporal seguida de morte, latrocínio e homicídio doloso), por exemplo, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2020<sup>16</sup> aponta um total 23,6 por 100 mil habitantes, sendo que 78,2% das vítimas são negras. Em relação às mortes por intervenção policial, especificamente, foram 6.416 mortes, das quais 78,9% são negros.

---

<sup>16</sup> Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v4-bx.pdf> Acesso em 17 ago. 2021.

Figura 1 – Gráfico Vítima de Mortes Violentas Intencionais

### Vítimas de Mortes Violentas Intencionais - por tipo de ocorrência e raça/cor Brasil (2020)



Fonte: Análise produzida a partir dos microdados dos registros policiais e das Secretarias Estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social, elaborada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

O recorte do mapa ilustrativo do Anuário Brasileiro de Segurança Pública permite observar um maior detalhamento dos dados:

Figura 2 – Mapa Anuário Adaptado



Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública - Adaptado

Do número total de mortes, 68,8% são jovens entre 18 e 29 anos. O documento realiza uma análise mais detalhada do perfil das Mortes por Violência Intencional (morte por intervenção policial, lesão corporal seguida de morte, latrocínio e homicídio doloso) e a cor é um fator destacado no relatório. Os números de feminicídio também apontam uma predominância de mortes de mulheres negras, 61,8%.

O relatório enfatiza as correlações entre a discriminação racial e a maior proporção das mortes violentas entre negros e pardos e defende:

Assim, em que pese não se tenha as condições estatísticas necessárias para que se possa isolar o fator “raça/cor” dos demais fatores que aumentam a probabilidade de ser vítima de uma morte violenta no país, como gênero, idade e demais condições socioeconômicas [...], a disparidade entre a distribuição populacional do país em termos de raça/cor e aquela verificada entre as vítimas de MVI's é um indicativo que merece toda a atenção das políticas públicas de segurança. Afinal, enquanto os negros são 56% da população brasileira, continuam a representar, ano após ano, pelo menos 70% do total de vítimas de mortes violentas no país.

Além dos dados apresentados pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública, a Sociedade Brasileira de Medicina de Família e Comunidade (SBMFC) realizou, em 2019, I Seminário Nacional de Saúde da População Negra, ocasião na qual divulgaram, além de outros materiais, a cartilha “Óbitos por Suicídio entre Adolescentes e Jovens Negros”<sup>17</sup>. Segundo o documento, a partir da análise de dados do Ministério da Saúde, apresenta dados que afirmam que o índice de suicídio entre jovens negros é 45% maior que o de brancos. De acordo com a cartilha “os modos de adoecer e morrer da população negra no Brasil refletem contextos de vulnerabilidade que são expressos em iniquidades em saúde” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2018, p.2).

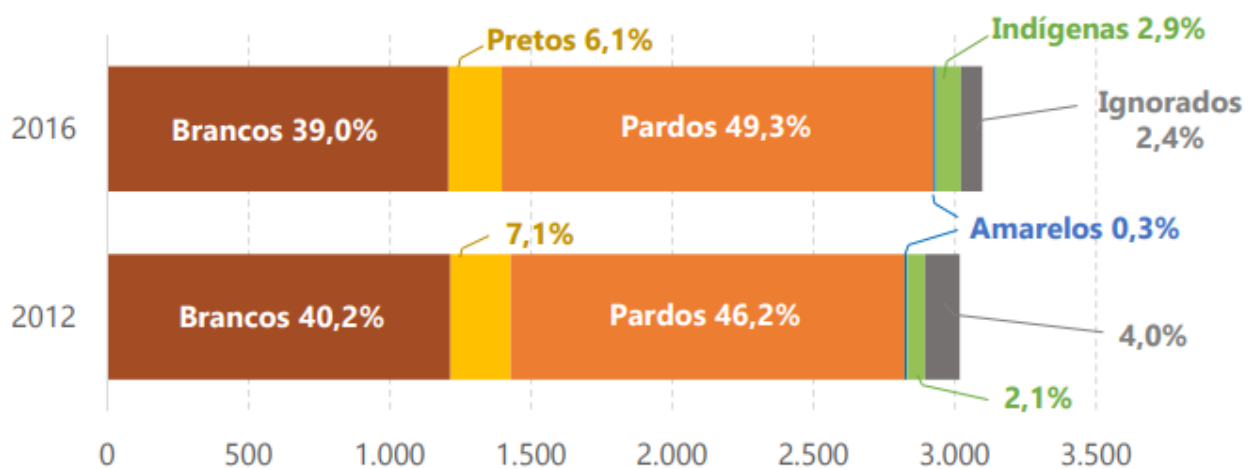
---

<sup>17</sup>Disponível em:

[https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/obitos\\_suicidio\\_adolescentes\\_negros\\_2012\\_2016.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/obitos_suicidio_adolescentes_negros_2012_2016.pdf)

Acesso em: 17 ago. 2021.

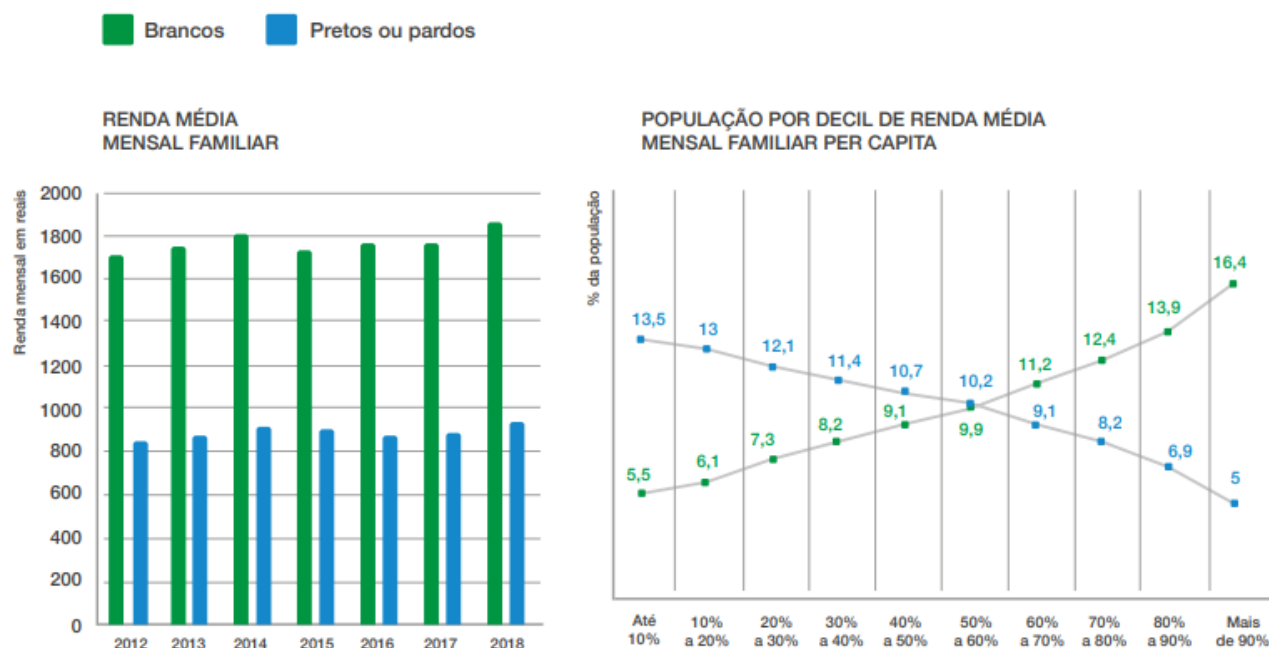
Figura 3 – Proporção de suicídio entre negros (pretos e pardos) entre 2012 e 2016



Fonte: Óbitos por Suicídio entre Adolescentes e Jovens Negros, Ministério da Saúde com base na Análise do Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social (DAGEP/SGEP/MS) utilizando dados do Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM/DATASUS/MS).

Os dados sistematizados nos gráficos da Figura 4 evidenciam a vulnerabilidade econômica dos negros em relação aos brancos:

Figura 4 – Disparidade de renda de acordo com a raça



Fonte: Relatório “A Educação no Brasil: uma perspectiva internacional”<sup>18</sup>, adaptado de (IBGE, 2019[16]), Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira – 2019.

Os dados revelam os resultados de uma necropolítica responsável pelo extermínio de pessoas negras. O genocídio da população negra é a culminância de uma série de outras práticas de extermínio, como o epistemicídio, o nutricional, a marginalização geográfica, a falta de políticas públicas, enfim, diferentes manifestações do racismo.

Diante do exposto, com a consciência de que o racismo é estrutural e que a responsabilidade de empenhar-se em práticas antirracistas é de todos, o próximo passo é encontrar caminhos e estratégias para que isso aconteça. Kabengele Munanga (2020), antropólogo e professor, um dos principais intelectuais negros com grande produção sobre as relações raciais, ao questionar a existência de caminhos

<sup>18</sup> Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil\\_uma-perspectiva-internacional.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf). Acesso em: 17 ago. 2021.

para erradicar o racismo, propõe as leis, a educação e as políticas públicas afirmativas.

Sobre as leis, é importante destacar a contribuição do Art. 5º, inciso XLII da Constituição Federal do Brasil, que criminaliza o racismo. Em decorrência de um grande histórico de lutas e articulações políticas do Movimento Negro, a lei trouxe avanços ao legitimar a luta antirracista:

**Art. 5º** Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

**XLII** - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei [...]

Quanto às Políticas de Ação Afirmativa, destacamos a alteração na LDB 9394/96 pela Lei 10.639 em 09 de janeiro de 2003, passando a incorporar nos currículos a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-brasileira<sup>19</sup>. Foram aprovados, também, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, regulamentando e instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Para garantir a efetivação dessas políticas, foi lançado, em 2009, o Plano Nacional de Implementação das referidas diretrizes, com metas para os diferentes sistemas de ensino (municipal, estadual e federal) e sujeitos sociais (Núcleos de Estudos e Fóruns e Conselhos de Educação). Este Plano de Implementação estabeleceu as principais ações das Instituições de Ensino Superior:

- a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1º, da Resolução CNE/CP n. 01/2004;
- b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes;
- c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008;
- d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e

---

<sup>19</sup> Essa lei foi alterada pela lei 11645/2008 e passou a incorporar as histórias e culturas dos povos indígenas.

formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações étnico-raciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e com a temática da Lei 11645/08;

- e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico/raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;
- f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Étnico-raciais;
- g) Divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica. (BRASIL, 2009, p.30-31).

Munanga (2020) faz uma ressalva quanto à efetividade das leis, definindo-a como uma letra morta que quase não funciona. Sobre isso, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, ao analisar os dados de Injúria Racial, questiona: “se as polícias e o sistema de justiça permanecem ainda extremamente racistas (ALCADIPANI et al., 2021; ALCADIPANI; PACHECO, 2020), são também eles os atores responsáveis pelo processamento do crime de racismo”. Esse questionamento aponta para a pouca efetividade e confiabilidade dos dados relacionados à injúria racial.

Munanga (2020) argumenta que a efetividade das leis poderia atingir apenas as práticas racistas observáveis e mensuráveis, mas tem pouco efeito sobre os preconceitos que se escondem no inconsciente, na subjetividade das pessoas e por isso defende a Educação como um caminho mais propício para desconstruir os preconceitos de superioridade ou inferioridade racial, daí a importância da efetivação das Políticas de Ação Afirmativa.

O racismo está intimamente relacionado à colonialidade do poder. Quijano assevera que,

um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. (2005, p.117).

Do mesmo modo, o racismo está enraizado na colonialidade do saber. As epistemologias e produção de saber são, predominantemente, eurocentradas e universalizantes, contudo, uma educação antirracista é fundamentalmente pluriversal e não universal, baseada em uma única visão do mundo, precisa abarcar todas as identidades e aportes culturais, de todas as ancestralidades brasileiras (MUNANGA, 2020).

A educação defendida por Munanga (2020), que deveria começar a se projetar na família, passaria pela escola e culminaria nos centros acadêmicos, na produção de conhecimentos multiculturais. Contudo, como analisa Cavalleiro (2014), o silêncio começa no lar e continua na escola, o que permite interpretar e compreender as razões do silêncio acadêmico. Certamente, reconheço toda a produção de conhecimento acadêmico sobre as relações étnico-raciais, todavia, diante do conhecimento eurocentrado, essa produção ainda carece de ampliação, de espaço. Em muitos casos, a discussão não passa de folclorização das questões da negritude ou de uma agenda limitada, que restringe as discussões ao dia 20 de novembro, em que se comemora o Dia Nacional da Consciência Negra.

Assim como existe um jeito validado pela colonialidade de ser e estar no mundo, que universaliza, é necessário pensar criticamente aquilo que constitui o que é privilegiado na academia, nas escolas, e por que alguns saberes são legitimados e reproduzidos e outros desconsiderados, vistos como “primitivos”, populares demais ou científicos de menos. O próprio fazer científico é algo que deve ser pensado criticamente: que inovação a ciência tem sido capaz de trazer? (MENEZES DE SOUZA, MARTINEZ, DINIZ DE FIGUEIREDO, 2019).

Para Krenak (2019), os cientistas têm sido capturados pela “máquina de fazer mercadoria” e a liberdade que deveria constituir a ciência há muito não se vê. As próprias universidades, predominantemente, operam segundo uma lógica de mercado. Daí a necessidade, a partir de uma perspectiva decolonial e considerando o *lócus* de enunciação, pensar os letramentos acadêmicos e escolares, de formação docente e científica de modo situado, a partir do local do corpo que enuncia, de suas subjetividades e de tudo que os constitui, bem como uma formação que se oponha a uma das ferramentas de manutenção da colonialidade: o racismo.

Em uma perspectiva decolonial, as epistemologias do sul sugerem que

precisamos “primeiro identificar a linha abissal<sup>20</sup>/colonialidade que nos constitui para em seguida poder interrogar e interrompê-la. Essas são as estratégias e as ações decoloniais” (MENEZES DE SOUZA, MARTINEZ, DINIZ DE FIGUEIREDO, 2019, p.21). Desse modo, assumindo a decolonialidade, os “suleares”<sup>21</sup> epistêmicos e o lócus de enunciação como princípios de uma prática de educação decolonial, qual seria a linha abissal que constitui o letramento acadêmico e a formação inicial do professor?

É importante frisar que o letramento acadêmico e a formação inicial do professor são mencionados juntos, pois entendo que os dois processos acontecem concomitantemente e a apropriação dos usos sociais da escrita no contexto acadêmico implica uma nova ordem discursiva e, também, identitária, por isso, influi diretamente na formação profissional. O que está implicado não são somente modos de participação acadêmicos, mas participação social por meio da linguagem, ou seja, o ativismo, que vislumbro como determinante para o agir docente.

Ao considerarmos que a neutralidade é algo incompatível com a decolonialidade, podemos constatar que o pensar decolonial não é um fazer universal ou único. Segundo Menezes de Souza, no Brasil há diversas pesquisas que se ocupam dessa reflexão, mas pensar essa problemática de um único jeito seria incoerente, já que as teorias decoloniais e epistemologias do sul são contrárias à universalidade, assim “não pode haver uma teoria decolonial única e universal. Qualquer estudioso da teoria decolonial, se for realmente decolonial, acaba situando, localizando a sua forma de pensar” (MENEZES DE SOUZA, MARTINEZ, DINIZ DE FIGUEIREDO, 2019, p.8)

Menezes de Souza, Martinez e Diniz de Figueiredo (2019) defendem um fazer decolonial pensado a partir do *locus* de enunciação, ou seja, considerando que quem fala, fala de um lugar social, atravessado por histórias particulares, portanto, as interpretações que fazemos não são aleatórias, elas integram vivências acadêmicas, biográficas, particulares.

---

<sup>20</sup> Termo cunhado pelo sociólogo português Boaventura Souza Santos: “distinções invisíveis que são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’” (SANTOS, 2010, p.32). Ainda segundo o autor “esta linha abissal distingue as sociedades metropolitanas das sociedades coloniais, e nos seus termos o que conta é o que acontece nas sociedades metropolitanas, enquanto as sociedades coloniais são invisibilizadas e produzidas como ausentes” (SANTOS, 2018, p.312).

<sup>21</sup> A expressão “sulear” foi utilizada no livro “Pedagogia da Esperança”, por Paulo Freire, em oposição à palavra “nortear”, ideologicamente valorizando epistemologias do sul epistemológico.

Nesta pesquisa, adoto uma definição ampla da decolonialidade, entendendo-a como um modo de intervenção social, de transformação da ordem hegemônica vigente. Argumentamos em favor de uma decolonialidade que possibilite a expressão das histórias e subjetividades de sujeitos periféricos, da estética e arte negra, da decolonialidade como uma praxiologia para um projeto político-acadêmico que traga para o centro, para o primeiro plano as questões raciais, uma vez que o racismo é estruturante do sistema-mundo moderno/colonial, bem como é um “princípio organizador daqueles que podem formular um conhecimento científico legítimo e daqueles que não podem” (BERNARDINO-COSTA, TORRES, GROSFUGUEL, 2020, p.10).

A decolonialidade aqui vai além de um diálogo teórico, mas de uma tomada consciente de posição para uma formação docente antirracista. Em uma postura consciente de desobediência epistêmica não visamos apenas ao desenvolvimento de saberes técnicos, didático-pedagógicos, linguísticos, literários entre outros saberes privilegiados no contexto de formação de professores de línguas, mas possibilitar aos professores em formação um encontro com a sua subjetividade; promover uma formação para a leitura do mundo, que precede à leitura da palavra.

Paulo Freire em “A importância do ato de ler” (2011) resgata as memórias de sua infância, quando, a partir de um olhar para o contexto que o cercava, iniciava, já nos primeiros anos de sua vida, a leitura do mundo. Daí decorre uma de suas mais conhecidas citações “a leitura do mundo precede a leitura da palavra daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”.

Freire (2011) convida a um retorno ao seu passado para a discussão sobre o ato de ler, em que critica a memorização mecânica e a magicização da palavra como algo capaz de revelar os sentidos e conhecimentos científicos mais profundos do mundo, algo irreal e que não abrange a complexidade e a profundidade crítica e subjetiva do ato da leitura. A leitura só se realiza e efetiva a partir da relação entre leitor mundo e palavra.

Sabe-se que as reflexões de Freire baseiam-se em sua experiência com alfabetização de adultos, contudo tais reflexões são também pertinentes no que concerne à formação inicial de professores. Tal associação é possível se considerarmos que a maioria dos alunos da Universidade na qual a pesquisa é desenvolvida advém das camadas populares, como apontam os dados da pesquisa de Campos Almeida (2021), bem como os dados obtidos através do formulário

socioeconômico respondido pelos sujeitos da pesquisa<sup>22</sup> e passaram por um processo de escolarização que não necessariamente promove práticas de letramento prestigiadas pela academia.

Ao não desenvolverem o domínio da leitura e escrita prestigiadas pela academia e pelas instituições de poder, os sujeitos, muitas vezes, são privados de participar efetivamente de práticas sociais nas quais tais habilidades são requeridas. São exigidos os conhecimentos desse espaço sócio discursivo e, de certa forma, há um pressuposto de que os sujeitos já se apropriaram dessas práticas. Há uma negação das práticas vernaculares de letramento das quais participam e a pressuposição de que esses letramentos são inferiores nega a esses sujeitos a possibilidade de desenvolver estratégias que partem dos conhecimentos os quais dominam, em um continuum, até a apropriação desses novos usos da escrita.

O mercado de bens simbólicos tem uma importância central na estruturação social, já que o consumo dos bens culturais pressupõe condições desiguais, impostas pela posição do grupo nas relações de produção. Assim, a fim de que essas desigualdades não sejam reproduzidas, a academia não deve operar como um agente de violência simbólica, mas promover o acesso ao capital cultural legitimado que organiza a configuração desse campo (BOURDIEU, 2009).

Nesse sentido, a formação inicial de professores deve se dar em uma abordagem que considere as práticas de letramento em que estão inseridos os sujeitos. Assim, uma praxiologia crítica e que se oponha ao pensar único, às identidades homogêneas e à reprodução dos conhecimentos que são prestigiados na esfera acadêmica. Essas práticas sistematizam eventos de letramento em que a leitura e a escrita assumem um caráter ideológico (STREET, 2014) e, conseqüentemente, crítico, plural e identitário.

O caráter crítico e identitário do letramento acadêmico na formação inicial de professores se reflete no modo como são concebidos, abordados e desenvolvidos os conhecimentos coerentes e de interesse dos sujeitos das práticas. Nesse sentido, quando esses sujeitos levantam uma discussão ou apontam a necessidade de aprofundamento em um determinada temática, conteúdo ou ações, os professores formadores, comprometidos com uma formação que seja significativa e democrática tornam-se responsáveis pela mediação desses pontos.

---

<sup>22</sup> Ver item 4.3.2

Considerando o contexto da pesquisa, partindo dos apontamentos dos alunos em relação à necessidade em aprofundar as discussões a respeito das relações étnico raciais, voltei a organização didática ao letramento antirracista, contemplando saberes para além dos legitimados na academia e rompendo com uma prática autônoma de letramento.



## 4 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DE PESQUISA

Neste capítulo, detalho os aspectos metodológicos que embasam esta pesquisa quanto à abordagem, natureza, objetivos e procedimentos. Inicialmente, focalizo a pesquisa qualitativa-interpretativista dentro do campo da Linguística Aplicada, teço considerações sobre os princípios da autoetnografia, bem como sobre os procedimentos e instrumentos mobilizados para a coleta de dados. Em seguida, contextualizo a pesquisa, trazendo informações sobre: i) o curso; ii) os sujeitos e; iii) a geração de dados.

### 4.1 A PESQUISA QUALITATIVA – AUTOETNOGRÁFICA

Inserida no campo de estudos da Linguística Aplicada, esta pesquisa situa-se no entrecruzamento dos constructos teóricos dos Estudos do Letramento e dos Estudos Sociológicos Decoloniais, com ênfase em uma educação antirracista. Não cabe aqui uma discussão conceitual sobre o que é uma Linguística Aplicada Antirracista; interessa mais, a partir da compreensão dessa questão como socialmente relevante, pensar mecanismos propositivos para a mudança da práxis, ou seja, não somente teorizar a LA antirracista, mas fazê-la.

A metodologia em LA, segundo Moita Lopes (1996) pode utilizar métodos de investigação de base positivista ou interpretativista. Este trabalho, entretanto, situa-se no paradigma qualitativo-interpretativista, considerando “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 23).

Meu trabalho dialoga com uma perspectiva contemporânea da LA, que não visa à resolução de problemas, mas à problematização e à criação de inteligibilidade sobre questões nas quais a linguagem ocupa centralidade. Mais especificamente, procuro construir aqui uma análise interpretativa que revela identidades fortemente atravessadas pela racialização dos corpos. Tais narrativas permitem uma reflexão sobre como a formação inicial de professores de línguas não faz sentido se for apenas técnica e sobre a necessidade de ser crítica para ser integral.

Como mencionado anteriormente, em relação à abordagem, esta é uma

pesquisa qualitativa-interpretativista, quanto à natureza inscreve-se como uma pesquisa aplicada, e quanto aos procedimentos trata-se de uma pesquisa autoetnográfica com foco na formação inicial de professores.

A pesquisa etnográfica tradicional, cuja origem está na Antropologia, permite compreender o contexto investigado por meio de observações participantes, buscando respostas para o problema inicial (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). A autoetnografia, por sua vez, não se ocupa da inserção no universo do outro, mas da auto-observação das nossas práticas em determinado contexto (ERIKSSON, 2010). Enquanto na etnografia o pesquisador é “o outro”, “o estranho”, na autoetnografia o pesquisador é um membro familiar do grupo.

Segundo Doloriert e Sambrook (2009) há dois tipos de pesquisa autoetnográfica: i) *researcher-is-researched*; ii) *researcher-and-researched*<sup>23</sup>. No tipo *researcher-is-researched*, o indivíduo é o único participante e realiza uma descrição introspectiva, centrada no eu, a qual Pardo (2018) chama de eutnografia. Já no tipo *research-and-researched*, o indivíduo observa um grupo social do qual ele também faz parte. Diante disso, considerando que não observei somente os alunos, mas também minha própria prática, esta pesquisa se insere na segunda perspectiva.

A pesquisa autoetnográfica se inscreve num paradigma pós-colonial e desafia a pesquisa científica canônica, sendo muito criticada pela ciência tradicional positivista. A própria pesquisa etnográfica enfrenta alguns desafios quanto à parcialidade e necessidades de descrições mais densas das situações observadas, evitando a parcialidade (GEERTZ, 2008). Ao etnógrafo, na etnografia tradicional, é requerido que se situe na pesquisa, pontuando o lugar de onde fala, já na autoetnografia, dada a coexistência do indivíduo pesquisador e indivíduo pesquisado, situar-se torna-se algo menos complexo. Eriksson (2010, p.97) argumenta que

*When doing research in my own cultural backyard, I am already an insider, an accepted and natural part of the social system. I have a good viewpoint and my presence doesn't seem to disturb the system in any abnormal way. I am a true native. [...] I easily blend in. A researcher coming from afar might be more obvious as an intruding observer, influencing peoples' actions to a larger extent.*<sup>24</sup>

<sup>23</sup> i) pesquisador-é-pesquisado; ii) pesquisador-e-pesquisado (tradução nossa).

<sup>24</sup> Ao fazer pesquisa em meu próprio quintal cultural, já sou considerado um *insider*, aceito como uma parte natural do sistema. Tenho um bom ângulo de visão e minha presença não incomoda o sistema social de nenhuma maneira anormal. Sou um verdadeiro nativo. [...] Facilmente me misturo. Um pesquisador vindo de fora poderia ser um observador mais óbvio e intruso, influenciando as ações das pessoas em maior grau (tradução nossa).

Essa aproximação, no entanto, é também questionada pelo autor (ERIKSSON, 2010), já que observar a realidade inserindo-se em um contexto pode ser mais desafiador que observá-la de fora. Um outro desafio que se apresenta é o de selecionar quais aspectos são relevantes para a narrativa autoetnográfica, já que há um caráter indissociável entre o pesquisador o pesquisado e nem sempre se trata de uma relação harmoniosa (DOLORIERT E SAMBROOK, 2009). Além desses dois desafios mencionados, há uma dificuldade de ordem prática, que é gerir o momento de interação, mediando os processos de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, os instrumentos de coleta de dados.

#### 4.2 O AMBIENTE DE PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma Universidade Estadual da Região Norte Pioneira do Paraná, composta por quarenta e seis municípios. Nesta instituição, o curso de Licenciatura em Letras Anglo-Portuguesas figura entre os mais antigos, tendo sua primeira oferta no ano de 1966. Trata-se de uma instituição com três *campi* distribuídos em três municípios diferentes, sendo que dois deles ofertam o curso de Licenciatura em Letras. O centro no qual a pesquisa é realizada comporta, além do curso de Letras, outros cursos: Pedagogia, Geografia, Matemática, Biologia, Economia, Administração e Ciências Contábeis.

A Instituição exerce grande relevância social no município, tendo em vista tratar-se de uma cidade pequena, com cerca de 100 mil habitantes, cuja atividade econômica gira predominantemente em torno da Indústria e Comércio, sendo que o último exerce maior representatividade. Além dessa Instituição, há uma Universidade Federal Tecnológica e outras instituições privadas.

O centro de Letras, Comunicação e Artes é composto pela Licenciatura em Letras Anglo-Portuguesa, com uma oferta anual de 40 vagas. O ingresso pode ser realizado por meio do vestibular, SISU (Sistema de Seleção Unificada), portador de diploma ou transferência externa. Além do Norte Pioneiro do Paraná, há demanda de estudantes da região sul do Estado de São Paulo e da região centro-norte do Paraná.

O curso de Letras exerce grande relevância nos âmbitos da Pesquisa e Extensão, com Projetos de Iniciação Científica, de Iniciação à Docência, Grupos de Pesquisa, Projetos de Extensão e Promoção de Eventos de Divulgação Científica, bem como publicações. Além disso, o Centro de Línguas atende as demandas

relacionadas às línguas estrangeiras, à especialização em Ensino de Língua Portuguesa e ao Mestrado Profissional em Letras à formação continuada.

Entre as reformulações curriculares do curso, destaca-se a aprovada pela Resolução Nº 043/2012, implementada em 2013, em que, conforme consta no PPC (Projeto Pedagógico de Curso) conteúdos “em função de atendimento aos dispositivos legais Lei 10.639, 09/01/2003, Lei nº 10.436, de 24/04/2002, e Decreto nº 5.626, de 22/12/2005, passaram a compor adequadamente as disciplinas”. Entre os dispositivos legais mencionados, destaca-se, dados os objetivos desta pesquisa, a Lei 10.639. A versão mais recente do PPC do curso, aprovada em 2019, em atendimento às relações étnico-raciais, oferta as seguintes disciplinas<sup>25</sup>:

- Produção literária e representações sociais I e II;
- Literatura Brasileira I, II, III, IV, V e VI;
- Clássicos da Literatura Universal;
- Literatura Infantil e Juvenil I e II;
- Literatura juvenil contemporânea;
- Literatura infantil e juvenil e mídias digitais;
- Literatura e interfaces com outras artes.

Em atendimento aos Direitos Humanos são ofertadas:

- Educação Inclusiva;
- Literatura e Educação;
- Leitura e Produção de Textos;
- Literatura Brasileira I, II, III, IV, V e VI;
- Clássicos da Literatura Universal;
- Literatura Infantil e Juvenil I e II;
- Literatura juvenil contemporânea;
- Literatura infantil e juvenil e mídias digitais;
- Literatura e interfaces com outras artes.

Somente três das disciplinas voltadas às questões dos Direitos Humanos não constam na lista das que se voltam às Relações Étnico Raciais, inclusive a disciplina em que esta pesquisa foi desenvolvida. Em termos numéricos, contudo, ainda há uma presença incipiente da temática no plano curricular.

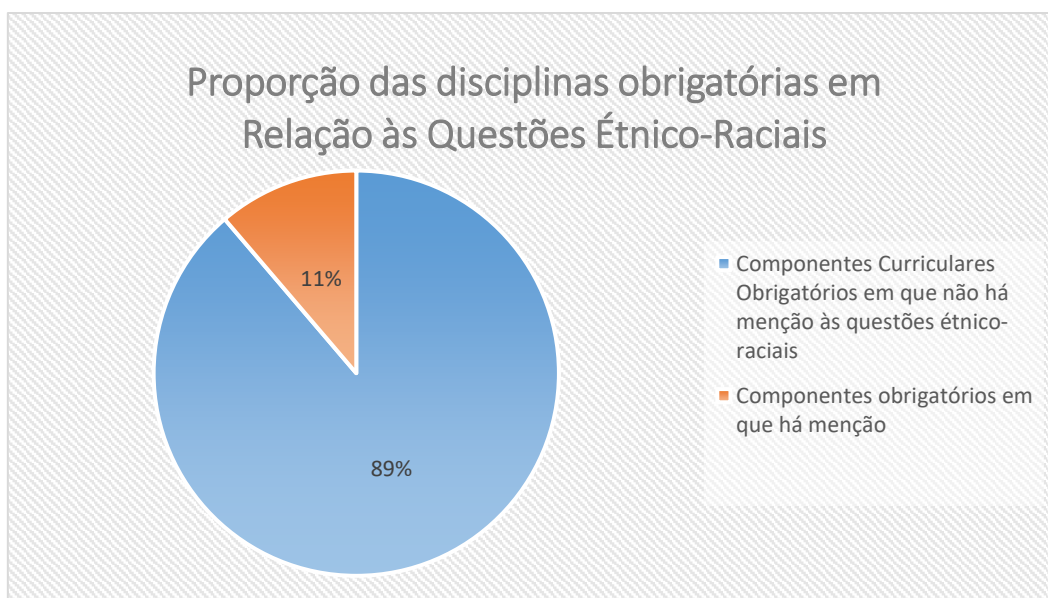
O gráfico a seguir possibilita uma melhor visualização da proporção de disciplinas que contemplam as questões étnico-raciais em relação às demais

---

<sup>25</sup> Ementas das disciplinas em anexo.

disciplinas do currículo:

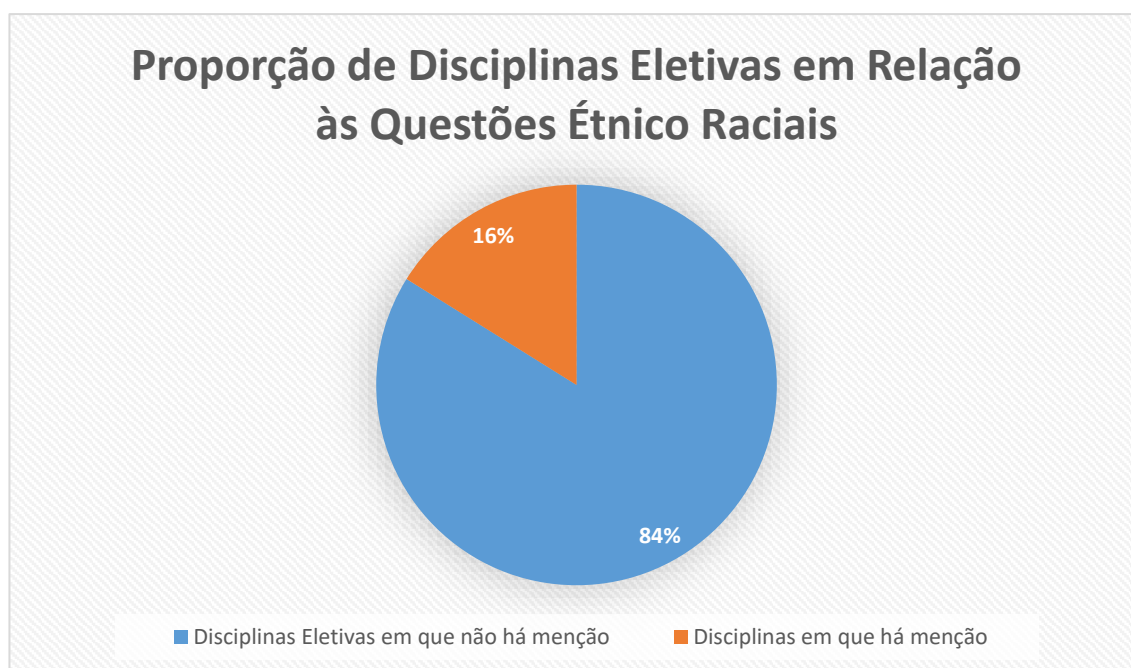
Gráfico 1 – Disciplinas obrigatórias em relação às questões étnico-raciais



Fonte: a própria autora

Neste outro gráfico, podemos visualizar as disciplinas eletivas que contemplam as questões étnico-raciais:

Gráfico 2 - Disciplinas eletivas em relação às questões étnico-raciais



Fonte: a própria autora

Os gráficos permitem visualizar uma divisão que situa as questões étnico-raciais pontualmente em determinadas disciplinas. Certamente, não há como garantir que, mesmo tendo esse tópico em sua ementa, as disciplinas contemplarão a temática em profundidade teórica (e não somente como obrigação curricular), assim como não há como mensurar, também, se tais questões serão ou não abordadas em outras disciplinas que não estão, documentalmente, destinadas a isso. Nesse sentido, vale salientar que o currículo formal institucional convive, na prática pedagógica, com o currículo oculto, que apresenta uma dimensão implícita, não mensurável e informal. Segundo Silva (2003, p. 78), “[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

Os dados do gráfico das disciplinas obrigatórias e eletivas destinadas ao estudo das questões étnico-raciais permitem uma análise significativa, que se relaciona ao desconhecimento institucional sobre uma prática antirracista efetiva, não localizada pontualmente em determinadas disciplinas ou eventos comemorativos, mas epistemologicamente presente em todas as dimensões que compõem a instituição e as práticas de ensino, neste caso, do curso de Letras; vai desde a uma análise crítica das bibliografias quase que predominantemente eurocentradas aos projetos de pesquisa, extensão, eventos acadêmicos e culturais, entre outros. É muito comum, nas instituições de prestígio, não questionar as práticas eurocentradas como predominantes, ou a abordagem “novembrista” da consciência negra. As práticas como essas podemos denominar de racismo institucional (ALMEIDA, 2021).

O curso de Letras, de acordo com o PPC, aprovado no ano de 2019, considerando a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada apresenta os seguintes objetivos formativos:

- formar um professor com amplo conhecimento nas questões da linguagem, da literatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, para atuar na Educação Básica;
- possibilitar a ampliação do domínio do uso da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;

- possibilitar o domínio dos conteúdos básicos da língua portuguesa e da língua inglesa que são objetos dos processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica;
- **preparar o aluno para que se torne um professor consciente e atualizado para as demandas sociais;**
- viabilizar o domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino;
- criar oportunidades para que o aluno desenvolva capacidades necessárias para atingir um desempenho profissional satisfatório;
- priorizar uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- desenvolver reflexões de cunho analítico e crítico sobre questões linguísticas e literárias, tomando a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- desenvolver uma visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam a formação profissional;
- **realizar uma formação profissional atualizada, de acordo com as demandas sociais;**
- promover articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação. (2019, p. 14-15, destaque nosso).

Entre os objetivos, destacamos os dois que se referem diretamente ao que o documento denomina como “demandas sociais”. Podemos inferir que, com este termo, e a partir da legislação na qual baseia-se a estruturação curricular, que as questões étnico-raciais são contempladas nos objetivos do curso e, diante disso, cabe questionar a compreensão que, documentalente, o curso tem dessa questão. Porém, com exceção da distribuição de disciplinas que contemplam a temática, não há nenhuma outra menção sobre o assunto.

Quanto ao que se espera sobre o egresso, o documento apresenta tais objetivos:

Espera-se, também, que ao final do curso o licenciando adquira capacidades para:

- trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica;
- relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;
- identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, **étnico-raciais**, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero,

sexuais e outras;

- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, **étnico-racial**, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;
- realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;
- utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos;
- estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério. (2019, p.32-33, destaque nosso).

No perfil do egresso podemos perceber a menção direta às questões étnico-raciais, em dois objetivos. A menção ao termo é reiterada ao longo do documento, mas parece haver ausência de uma compreensão da questão ou mesmo um plano de ação para a efetivação dessas práticas. Assim, por mais que o termo apareça no documento, é possível dizer que há um apagamento da relevância dele e um esvaziamento do caráter epistemológico que compõe a temática. A etnografia confirma o apagamento institucional da questão.

Para além das questões documentais e institucionalizadas, as observações etnográficas permitiram experienciar momentos que levaram a uma compreensão de questões muito relevantes no que concerne à cultura local, mais especificamente, no *campus*/centro em que se desenvolveu a pesquisa. Para essa descrição de dimensão menos institucional e mais vernacular, selecionei, entre as experiências, três situações que julgo serem significativamente representativas do contexto, sobre as quais discorrerei nos parágrafos que seguem.

A primeira delas diz respeito ao embate político e ideológico vivenciado entre professores de centros diferentes e professores e estudantes da universidade no contexto da greve de professores em 2018. Professores da educação básica e da educação superior da rede pública do estado do Paraná uniram-se em uma greve que durou cerca de três meses e que tragicamente marcou a história da educação por conta do evento que ficou conhecido como “massacre dos professores” ou “massacre de 29 de abril”.

Na ocasião, um professor de um curso de outro centro realizou gravações e postagens em redes sociais desferindo ataques a professores e alunos que tinham aderido à greve. Tal fato instaurou um clima de animosidade entre esses centros e mobilizou fortemente a representação estudantil que, em oposição, colocou-se publicamente contrária aos discursos de ataque aos professores e alunos grevistas.

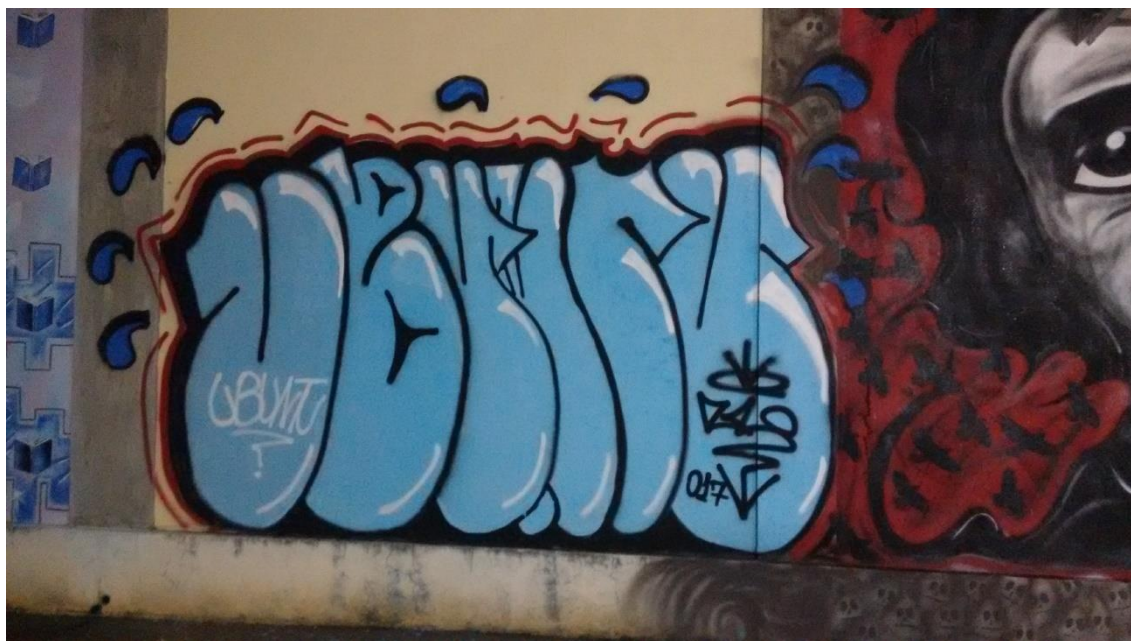
Esse acontecimento foi determinante para a construção identitária do movimento estudantil do centro de Letras, uma vez que as ações vinham no sentido de reafirmar uma identidade coletiva contrária aos posicionamentos de uma frente mais conservadora composta por docentes e discentes da instituição. A identidade, reafirmada por meio das ações, eventos, comunicados oficiais e nas redes sociais, era de resistência e coletividade, como é possível inferir q partir das imagens que seguem:

Figura 5 – Grafite Resistência Estudantil



Fonte: a própria autora

Figura 6 – Parede Ubuntu



Fonte: a própria autora

Na figura 6, observamos as palavras “Resistência Estudantil”, grafitadas no muro, ao lado de punhos negros erguidos, símbolo da luta antirracista. Na parede oposta, há um outro grafite com a palavra “Ubuntu”. Esses grafites renderam notas etnográficas muito significativas. A primeira delas em que faço uma observação sobre o fato de não haver outros grafites e/ou pichações em nenhum outro lugar do campus. Segue a nota:

*Hoje aconteceu um evento promovido pelo movimento estudantil. Convidaram alguns grafiteiros para grafitarem algumas artes nas paredes do centro de convivência. Muito interessante, já que não vi nada do tipo em nenhum outro espaço do campus (nem pichações); é um ambiente bem institucionalizado. Pelo que pude perceber é um ambiente altamente vigiado, manifestações desse tipo são reprimidas. Grafitaram Machado de Assis, Clarice Lispector e Edgar Alan Poe, além das palavras Resistência Estudantil, com punhos pretos em volta, e Ubuntu na outra parede. Muito representativa a escolha dessas palavras.*

A nota já demonstra minha surpresa em observar uma representação estética marginal em um ambiente em que ela não é comum e evidencia também a importância que conferi às palavras escolhidas. Em se tratando da primeira imagem, o enunciado

“Resistência Estudantil”, em seu caráter dialógico (BAKHTIN, 2012), mantém relação com outros discursos, bem como carrega em si uma pluralidade de sentidos, nesse caso orientando para a identidade contra hegemônica do movimento estudantil.

O outro grafite, com a palavra “Ubuntu”, é também discursivamente muito significativo. Ubuntu é uma ética com origem na filosofia africana que nutre o conceito de solidariedade:

O ubuntu é um dos conceitos filosóficos e dos princípios organizacionais essenciais das populações que falam línguas Bantu. Estas populações precisam, face à globalização econômica, cimentar fortes vínculos de solidariedade, em primeiro lugar entre elas mesmas (RAMOSE, 2009, p. 139).

Sem tradução exata, a ética ubuntu remete à aliança entre as pessoas, à humanidade para com os outros, a uma postura que compreende o “eu sou porque nós somos”. Grafitar essa palavra no muro do centro de convivência, um lugar que pode ser frequentado por estudantes e professores de todos os cursos conclama à coletividade fundante da resistência e mobilização coletiva, já que, em uma ética Ubuntu, o ser com os outros é o que orienta as decisões. Neste contexto, o Ubuntu é um modo de conclamar a comunidade acadêmica a racionalizar as questões institucionais, já que todos são diretamente partícipes dessa conjuntura.

Ambos os grafites evidenciam a postura de oposição a um discurso individualista, burocrático, conservador e institucional. Uma ação que pode ilustrar a busca dessa reafirmação de uma identidade de oposição foi uma batalha de *Slam*, organizada pelo movimento estudantil, em que grafiteiros da cidade foram convidados para “batalhar”. Além das poesias e batalhas com forte apelo político e declaradamente contrárias à visão totalitarista de extrema direita, algumas alunas recitaram textos cuja temática era o feminismo:

Figura 7 – Batalha de slam



Fonte: a própria autora

Figura 8 – Alunas recitando poesias feministas



Fonte: a própria autora

As situações descritas anteriormente evidenciam a coexistência, em um mesmo espaço acadêmico, de práticas letradas de prestígio e práticas letradas vernaculares, “um espaço constituído por uma gama contraditória e conflitante de elementos culturais e linguísticos que interagem e se digladiam, evidenciando a

heterogeneidade de posições do mundo cultural” (CAMPOS ALMEIDA, ALMEIDA, 2014, s./p.).

A segunda situação está relacionada a uma constante tensão entre o movimento estudantil e os gestores do *campus*. As ações declaradamente de oposição a algumas das decisões institucionais e o ativismo político dos estudantes tensionaram as relações entre essas duas organizações, gerando algumas situações observáveis. Uma delas, escolhida para ilustrar essa observação etnográfica, situa-se no contexto das eleições ao governo federal de 2018.

Diante de manifestações neofascistas em âmbito nacional, o Movimento Estudantil organizou a colagem de cartazes nos murais do *campus*. Os cartazes traziam um texto com mensagens antifascistas e algumas instruções de segurança, já que algumas pessoas vinham sendo vítimas de crimes de violência física e de crimes cibernéticos:

Figura 9 – Cartaz “Força, Foco e Resistência”

# FORÇA, FOCO E RESISTÊNCIA!

Boletim: n. VI. ano I | Jacarezinho - Paraná | 26 de outubro de 2018 | [frenteantifajac@riseup.net](mailto:frenteantifajac@riseup.net)

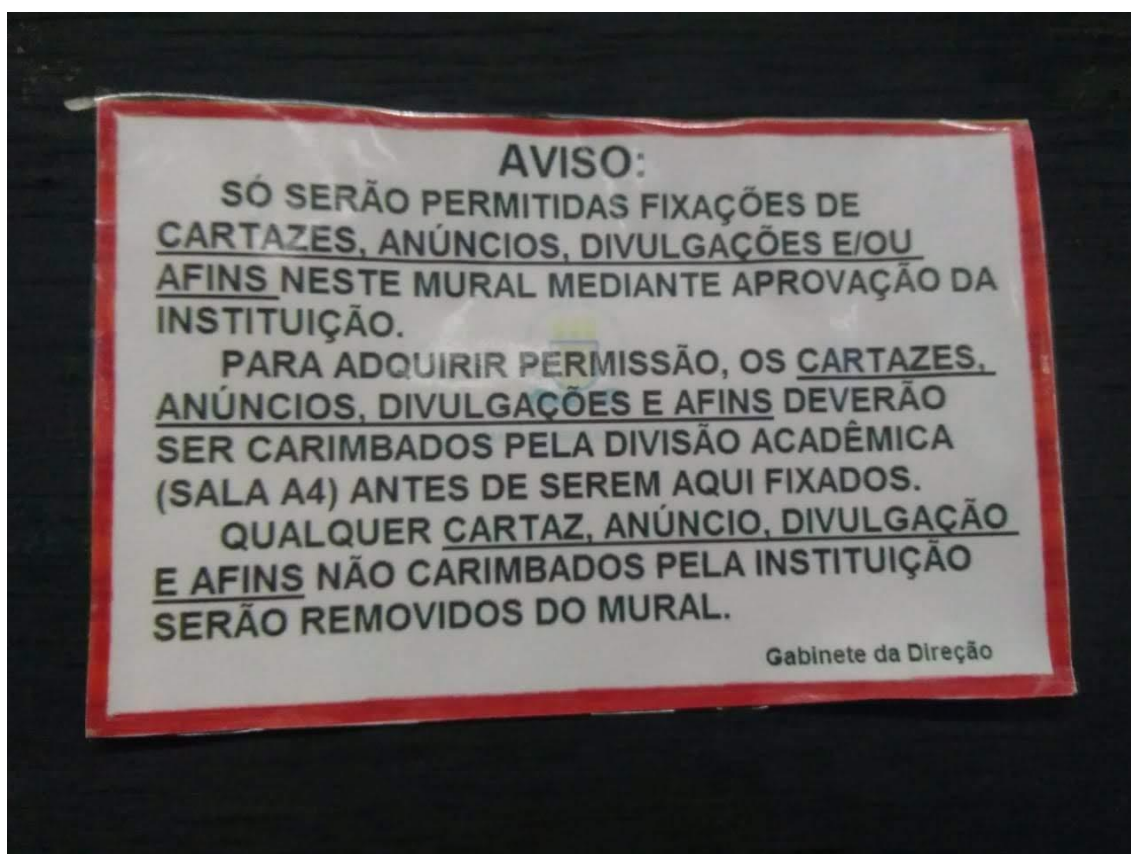
## PROTEÇÃO! SOLIDARIEDADE! SEGURANÇA!

<p><b>Proteção para os amigos e amigos e amigas, solidariedade entre nós e segurança mútua!</b></p> <p>Independente de quem ganhar ou quem perder, como sempre firmou-se nos boletins anteriores, o fascismo está rastejando em meio aos nossos pés esperando para estrangular nossos corpos.</p> <p>Visando com que nossos corpos não sucumbam ao veneno sórdido de Bolsonaro, elaboram-se pelo Brasil diversos manuais de segurança, auto-defesa e proteção para militantes e ativistas.</p> <p>Entretanto, nos preocupa a exposição do cidadão-comum a esta concepção autoritária e fascista de mundo, que busca extinguir do Brasil negros, negras, LGBTQI+, indígenas, trabalhadores, trabalhadoras, estudantes, imigrantes, feministas comunistas, socialistas, anarquistas e toda e qualquer forma dissidente da concepção branca, elitista, heteronormativa e sanguinária deste basílico.</p> <p>São pais, mães, amigos, mulheres, amigas, costureiros, porteiras, mecânicas, secretários, padeiras, cabeleireiros,</p>	<p>motoristas, taxistas, recepcionistas, estoquistas, vendedores, vendedoras, metalúrgicos, metalúrgicas, operadores e operadoras, faxineiras, empregados, desempregadas, camponeses, caminhoneiros, pessoas em situação de rua, andarilhos, baladeiros e baladeiras.</p> <p>SÃO MILHARES DE PESSOAS QUE A CADA PASSO NA RUA, A CADA MOVIMENTAÇÃO NA INTERNET, NA IDA E NA VOLTA DE SUAS CASAS PARA OS LOCAIS DE TRABALHO, PARA AS ÁREAS DE LAZER E CONHECIMENTO, SAÚDE, ETC. ESTÃO SUBMETIDAS AO CONTROLE E EXPOSIÇÃO, PODENDO SER AGREDIDAS, AMEAÇADAS, PERSEGUIDAS, E MORTAS NAS MÃOS DE APOIADORES DO FASCISMO, APOIADORES DAS PRÁTICAS SANGUINÁRIAS DA EXTREMA-DIREITA BRASILEIRA E INTERNACIONAL LIGADAS AO BOLSONARISMO.</p> <p>DURANTE O PERÍODO DE ELEIÇÕES AO MENOS 130 PESSOAS RELATARAM ALGUM TIPO DE AGRESSÃO FÍSICA OU VERBAL, ALGUM TIPO DE AMEAÇA VIRTUAL OU VERBAL, ALGUM TIPO DE PERSEGUIÇÃO FÍSICA OU VIRTUAL. ENTRE ELAS MORTES, FERIMENTOS GRAVES E GRAVÍSSIMOS, GATILHOS PSICOLÓGICOS, ETC.</p> <p>E consideramos extremamente importante, construirmos juntos e juntas, pequenos manuais de proteção, solidariedade e segurança que não impeçam as pessoas que são vítimas das ações fascistas, e não são necessariamente militantes ou ativistas, de se protegerem.</p> <p><b>AS PALAVRAS MAIS IMPORTANTES DO MOMENTO</b></p> <p><u>PROTEÇÃO</u></p> <p><u>SOLIDARIEDADE</u></p> <p><u>SEGURANÇA</u></p>	<p><b>“ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE SOBREVIVER”</b></p> <p>*****<u>PROTEÇÃO</u>*****</p> <p><b>NA INTERNET</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Busque desabilitar as funções de localização de aparelhos telefônicos e notebooks</li> <li>• Busque modificar as configurações de suas contas nas redes sociais para outra privacidade: de público, para somente amigos;</li> <li>• Busque não expor tantas fotos de seus amigos, família, colegas sem que eles saibam;</li> <li>• Em um aparelho telefônico busque baixar configurar a sua galeria de fotos e vídeos para uma forma segura que só você possa ver, mediante senha, etc;</li> <li>• Utiliza o zapzap? nas configurações modifique as configurações de privacidade, de localização;</li> </ul>
---	--	---

Fonte: a própria autora

Poucas horas depois, os cartazes foram retirados e, no lugar, foram fixados avisos que proibiam a divulgação de informações sem a autorização da direção, o que foi compreendido pelos estudantes do Movimento como uma clara proibição à liberdade de expressão:

Figura 10 – Comunicado da Direção



Fonte: a própria autora

Todos os cartazes afixados pelo Movimento Estudantil foram removidos por essa medida, caracterizada pelos estudantes como censura e não condizente com a pluralidade de pensamentos fundamentais em uma Universidade.

A terceira situação diz respeito mais especificamente à ausência de abordagem das questões étnico-raciais no âmbito cultural da universidade, com exceção do dia 20 de novembro, em que se comemora o Dia Nacional da Consciência Negra. Reduzir as questões da negritude a uma data específica não contribui em nada com o avanço do debate sobre as relações étnico-raciais. As imagens a seguir ilustram o evento realizado no ano de 2019:

Figura 11 – Dia Nacional da Consciência Negra



Fonte: a própria autora

Figura 12 – Programação Dia Nacional da Consciência Negra



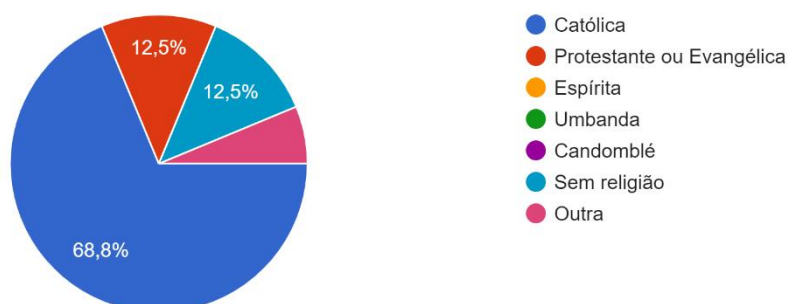
Fonte: a própria autora

As imagens ilustram a comemoração do Dia Nacional da Consciência Negra do ano de 2019. Na figura 11, podemos ver a lalorixá,<sup>26</sup> convidada para uma fala sobre as religiões de matriz africana, assunto extremamente pertinente, já que o racismo religioso é uma constante no Brasil. Ao fundo, vemos uma exposição de uma artista que produz obras com temas relacionados à negritude, expostos em uma estrutura que simula um Congá<sup>27</sup>. Na Figura 12, vemos, no mesmo cenário, um grupo musical com artistas negros, à esquerda, um Ogã<sup>28</sup> e, no púlpito, o mestre de cerimônia e organizador do evento.

Destacamos a importância da temática abordada no evento: a religiosidade. Entre os tipos de racismo, o racismo religioso é um dos menos abordados e, considerando a predominância cristã no Brasil, pouco se fala nas religiões de matriz africana, bem como há muito preconceito em torno delas. No contexto da pesquisa, como aponta o formulário socioeconômico, 81,3%, ou seja, 26 alunos, são cristãos (entre católicos e evangélicos), 12,5%, 4 alunos, não possuem religião e 6,3%, o que equivale a 2 alunos, assinalaram a opção “outra”. Os dados reafirmam a predominância cristã também no contexto da pesquisa e corroboram a relevância em se abordarem as religiões de matriz africana.

Gráfico 3 - Religião dos sujeitos da pesquisa

8. Qual a sua religião?  
32 respostas



Fonte: a própria autora

<sup>26</sup> Sacerdotisa de um terreiro, seja ele de Umbanda, Candomblé ou Quimbanda.

<sup>27</sup> De origem banto a palavra “conga” é utilizada para denominar o altar do terreiro de Umbanda, onde ficam as imagens, elementos, símbolos, velas, incensos, entre outros elementos.

<sup>28</sup> No Candomblé ou Umbanda é o responsável pelos toques rituais e ao canto nos dias de gira.

Eventos como esse, de grande representatividade e com problemática muito relevante para as relações étnico-raciais, constituem um dos instrumentos para luta antirracista, mas sozinho não avança para a desestruturação do racismo institucional, não contribui para o fortalecimento das políticas públicas. Reduzir a complexidade da discussão a um evento, por mais representativo que ele seja, não contribui para a prática antirracista.

Não podemos esquecer que as universidades, sobretudo o NEABI (Núcleo de Estudos e Pesquisa Afro-brasileiros e Indígenas), têm sido responsáveis pelo processo de descolonização da academia, mas, mesmo com o avanço das pesquisas, eventos e práticas de letramento voltados às questões raciais, ainda há uma predominância eurocêntrica nesses espaços, nos cargos de liderança, nos eventos, publicações, ementas, corpo docente e discente. O espaço onde se realiza esta pesquisa é um exemplo disso, como mostrou a disparidade na proporção de disciplinas que tratam das questões étnico-raciais em relação às outras disciplinas.

#### 4.3 A GERAÇÃO E SELEÇÃO DE DADOS

O processo de geração de dados da pesquisa assume o enfoque autoetnográfico, considerando que realidades distintas requerem meios singulares de observação e interação, que permitam identificar as relações e papéis sociais em determinado contexto.

Uma exigência de ordem prática nas pesquisas é a escolha dos dados para a análise, já que não é possível submeter todos os dados a uma interpretação mais aprofundada e a uma observação mais próxima. Diante disso, é o exame do conteúdo empírico em relação às perguntas de pesquisa que auxilia na escolha das partes do todo, a fim de elaborar possíveis respostas para essas perguntas (HAMMERSLEY e ATKINSON, 1995). Cardano (2017, p. 61) destaca que

Em um estudo etnográfico, a ideia de escolher ao acaso, por exemplo, os momentos de interação social, as ocasiões rituais ou, mais simplesmente, os lugares físicos para os quais dirigir a atenção, dificilmente poderá fornecer resultados dignos de nota. O que funciona, ao contrário, é um procedimento de escolha das instâncias a serem observadas que está longe de ser casual, mas orientado estrategicamente pelo quesito a que se pretende fornecer uma resposta e pelas indicações que emergem a partir das precedentes experiências observativas.

Sobretudo nesta pesquisa, em que há uma grande quantidade de dados gerados - por seu viés metodológico autoetnográfico -, é indispensável realizar um estudo reflexivo, retomando-os, comparando-os e colocando-os em perspectiva, paralelamente ao todo observado. Olhar para a amplitude do contexto em relação às perguntas iniciais é que norteou a seleção dos dados; de todo modo, embora a seleção vise a uma elaboração narrativa do real, está sempre atravessada pelas escolhas do indivíduo pesquisador/pesquisado. De acordo com Konder: (1981, p.37)

A visão do conjunto – ressalve-se – é sempre provisória e nunca pode pretender **esgotar** a realidade a que ele se refere. A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é chamada da **totalidade**. (1981, p.37, destaque do autor).

O entendimento da cultura investigada está intimamente ligado ao modo como o pesquisador organiza e apresenta os dados, desse modo não há uma visão total do contexto, mas um recorte, uma narrativa que o pesquisador constrói a partir de seus objetivos, atendendo, evidentemente, aos aspectos éticos. Portanto, a seleção e análise são sempre um exercício interpretativo por parte do autoetnógrafo.

Nesse sentido, os dados foram selecionados considerando as perguntas iniciais. As análises fundamentam-se em trechos dos diários, notas etnográficas, fotografias, transcrições das gravações dos círculos de cultura/leitura e trechos de resenhas. A mobilização dos dados não é sequencial ou direcionada a partir dos instrumentos, especificamente, mas com vistas a discutir as questões que orientam o trabalho.



## **5 O PROJETO DE LETRAMENTO: OS SUJEITOS E OS EVENTOS DE LETRAMENTO**

No capítulo 5, apresento os sujeitos da pesquisa e descrevo as etapas do projeto de letramento desenvolvido na disciplina de Leitura e Produção de Textos, no 1º período do curso de Letras. Posteriormente, dedico-me a descrever mais detalhadamente dois dos instrumentos utilizados no projeto: os diários de leitura e os Círculos de Cultura/Leitura, considerando-os como principais mediadores de leitura e do letramento antirracista. Além de descrever, analiso alguns dados apresentados tanto nos diários quanto nos Círculos de Leitura, sem me aprofundar, no entanto, na reflexão sobre as relações raciais.

### **5.1 Os SUJEITOS**

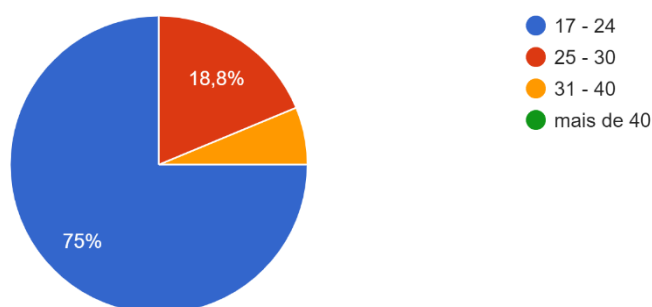
Os sujeitos desta pesquisa são professores em formação inicial, matriculados na Licenciatura em Letras Anglo-Portuguesas, alunos da disciplina Leitura e Produção de Textos, que compõe a grade curricular do primeiro ano do curso. No início do projeto de letramento, em 2019, havia 32 sujeitos, número que foi diminuindo, em razão da evasão, chegando a 24 ao final do projeto.

Na fase inicial, quando a proposta foi apresentada e, após assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os sujeitos da pesquisa responderam ao questionário aplicado via Google Formulário, a fim de traçar um perfil socioeconômico. Para a caracterização dos sujeitos, selecionamos algumas das questões, cujos resultados apresento a seguir.

Em relação à idade, 75% dos sujeitos têm idade entre 17 e 24 anos, o que representa 24 pessoas; 18,8% têm entre 25 e 30 anos, o que representa 6 pessoas e 6,3 têm entre 31 e 40 anos, o que representa 2 sujeitos.

Gráfico 4 - Idade dos sujeitos da pesquisa

1. Idade  
32 respostas



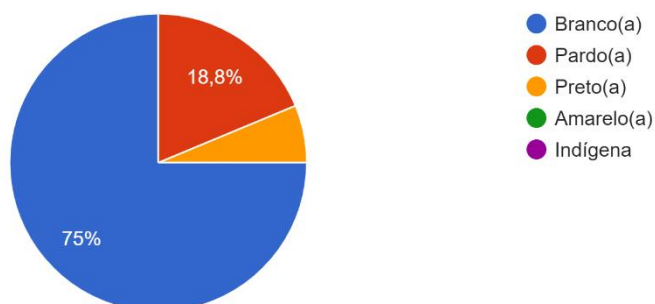
Fonte: a própria autora

Em relação à autodeclaração racial, utilizamos as mesmas categorias utilizadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística): branco, pardo, preto, amarelo e indígena, embora pardos e pretos constituam um único grupo: negros. Dos sujeitos, 75% (24 pessoas) autodeclaram-se brancos(as); 18,8% (6 pessoas) autodeclaram-se pardos(as); 6,3 (2 pessoas) autodeclaram-se pretos(as). Compreendendo pretos e pardos como negros, 25% (8 pessoas) autodeclaram-se negras, assim, se considerarmos esses dados, há uma disparidade numérica entre brancos e negros no contexto desta pesquisa, em assonância ao que é comumente observado na academia, um espaço de prestígio, ocupado predominantemente por brancos.

## Gráfico 5 – Autodeclaração racial dos sujeitos da pesquisa

5. Como você se autodeclara:

32 respostas



Fonte: a própria autora

Com relação à autodeclaração, no entanto, preciso pontuar que não há uma correspondência fiel à realidade, uma vez que há alunos pretos que se autodeclararam pardos e alunos negros de pele clara que se autodeclararam brancos. Nesse sentido, o colorismo, no contexto da pesquisa, auxilia na compreensão dos dados em relação à heteroidentificação:

“No Brasil, o colorismo estipula o quanto pode ser negro gozando de alguma segurança. A mestiçagem serve, assim, como *laisser-passer*. Contudo, um negro de pele clara lido como sujeito autorizado a circular na esfera branca de poder, ao portar um turbante, ao usar dreads no cabelo, pode perder com muita facilidade seu *laisser-passer*.” (DEVULSKY, 2021, p. 43)

As Universidades devem ser um espaço em que os sujeitos brancos e não brancos são autorizados, contudo a esfera acadêmica, sendo uma esfera branca de poder, reproduz, via racismo institucional, a racialização de discursos, lugares de prestígio e pessoas. Nesse contexto, os negros de pele clara, ainda em processo de construção de sua identidade negra, gozam desse *laisser-passer*.

Diferentemente do contexto dos Estados Unidos da América (EUA), em que a definição de raça é vista como binária e polarizada – negros e brancos -, no Brasil, a definição de raça é não polarizada e construída discursivamente, uma vez que há uma escala com várias categorias de cor. No Brasil, ao conceito de raça, foi acrescentado o

temo “social” (GUIMARÃES, 2005), nesse sentido, aqui o racismo não ocorre devido à ancestralidade, como nos EUA, mas devido às marcas fenotípicas raciais (NOGUEIRA, 1985).

Munanga (2012), ao discutir o conceito de identidade negra, assevera o caráter processual da construção da negritude. À medida que toma consciência de si, o sujeito passa a compreender sua condição de homem e mulher negro e negra. Os homens e mulheres pretos e pretas, como aponta Djamila Ribeiro (2019b), filósofa e feminista, não se descobrem negros, são acusados de sê-lo, todavia os negros e negras de pele clara passam por um processo de construção racial que não é linear, não é evidente e pode até chegar a não ser tão consciente, justamente por conta dessa passabilidade que autoriza a circulação na esfera branca de poder, uma espécie de desconhecimento de sua ancestralidade, de sua negritude.

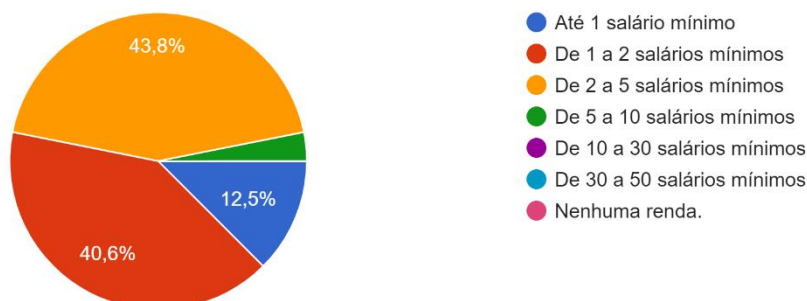
Ao participar de eventos de letramento em que a raça ocupa a centralidade das discussões e reflexões, esse sujeito pode começar a observar similaridades entre sua narrativa e a narrativa de outros negros e negras de pele clara. Os eventos de letramento do projeto desenvolvido nesta pesquisa levaram à autorreflexão, como demonstram os dados analisados no capítulo 6.

Quanto à renda familiar, podemos observar que 12,5%, ou seja, 4 alunos, declaram renda familiar de até um salário-mínimo; 43,8%, o que representa 14 alunos, declaram uma renda familiar de 1 a 2 salários-mínimos; 40,6%, o que representa 13 alunos, declaram renda de 2 a 5 salários-mínimos; apenas 1 aluno declarou renda de 5 a 10 salários-mínimos. Os dados permitem inferir que predominantemente os alunos pertencem às classes baixa ou média-baixa.

## Gráfico 6 - Renda familiar dos sujeitos da pesquisa

9. Qual é sua renda familiar? (Considere a renda de todos os familiares)

32 respostas



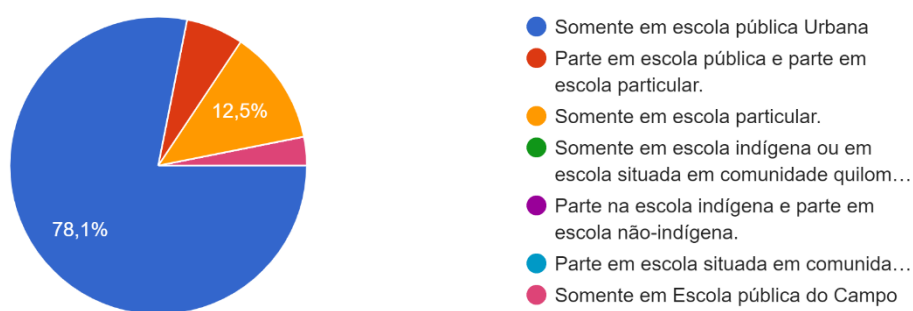
Fonte: a própria autora

Os sujeitos, majoritariamente, estudaram toda ou a maior parte da vida escolar em escola pública.

## Gráfico 7 – Ensino Fundamental dos Sujeitos da Pesquisa

10. Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?

32 respostas

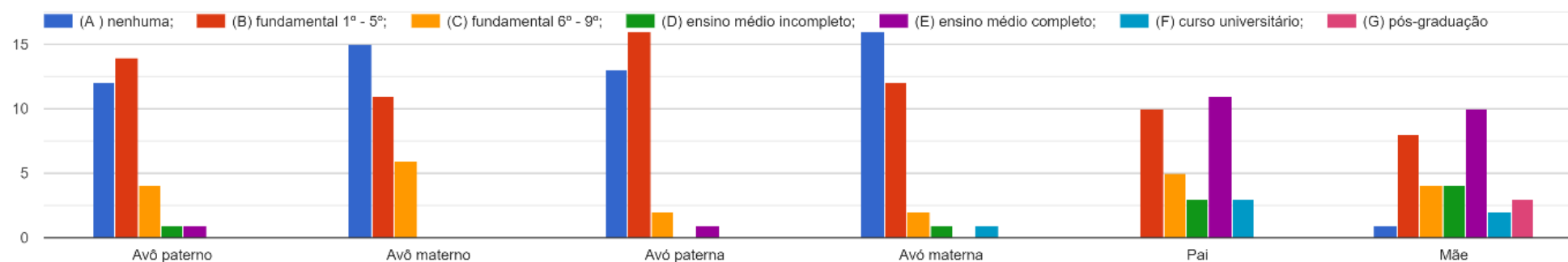


Fonte: a própria autora

Os dados sobre a escolaridade de avós e pais demonstram que a maioria dos alunos representa a primeira geração da família a ingressar no Ensino Superior:

Gráfico 8 – Escolaridade dos pais e avós maternos e paternos

11. Classifique o nível de escolaridade dos avós e dos pais da seguinte maneira:



Fonte: a própria autora

Os dados permitem, também, observar as práticas de leitura e acesso aos bens culturais dos sujeitos da pesquisa. Os alunos mantêm práticas de leitura bastante diversas, com maior predominância entre livros e posts em redes sociais. Há, ainda, os que pontuam que nunca leem gêneros como jornais, revistas de informação em geral, quadrinhos, revistas de divulgação científica, blogs, ficção, entre outros. A participação de grupos, movimentos e sindicatos também não é uma prática comum entre os sujeitos da pesquisa, bem como não costumam frequentar espaços como teatro, cinema e eventos culturais.

## 5.2 AS ETAPAS DO PROJETO DE LETRAMENTO

Este projeto de letramento, produzido no desenvolvimento da pesquisa, foi iniciado com uma investigação etnográfica/autoetnográfica em um curso de graduação em Letras em uma universidade pública do norte do Paraná. A investigação, parte fundamental do trabalho docente em uma perspectiva sociocultural, levou à identificação da questão social a ser explorada via projeto de letramento: a ausência de temas relacionados à negritude no espaço acadêmico.

O tema motivador do projeto surgiu no evento “CINEdebate Especial Mês da Consciência Negra”, promovido pela Ong Musicarte, em parceria com o Movimento Negro de Cornélio Procópio e com o projeto de extensão “Cinema e Comunidade”, da Universidade Estadual do Norte do Paraná. A programação do evento contou com a exibição do curta-metragem “Vista Minha Pele”, seguida por mesa-redonda e debate.

O curta-metragem “Vista Minha Pele”, de 2011, com direção de Joel Zito, é uma produção em que há uma inversão de papéis étnico-raciais, ao apresentar uma menina branca em uma sociedade predominantemente negra, com símbolos da negritude e em que as pessoas de pele branca são estigmatizadas. A personagem principal, uma menina branca, quer ganhar um concurso de beleza na escola, mas enfrenta uma série de questões devido à cor de sua pele.

O curta-metragem suscitou muitas discussões, entre elas sobre o protagonismo branco reforçado pela configuração dos papéis da produção cinematográfica e a construção da imagem do papel social do negro como um lugar de desvantagens, digno de pena e que alcança seus objetivos graças à ajuda daqueles que representam o lugar dominante, o da branquitude, representado no curta por pessoas negras.

Um dos representantes do movimento negro “Ubuntu” falou sobre seu

descontentamento com as Universidades, que não se comprometem com as questões de cor e raça e só falam a respeito disso de modo superficial. Esse apontamento me levou a refletir sobre minha própria prática, se estava tratando a temática considerando sua complexidade e a plasticidade das diferentes manifestações do racismo na sociedade.

Durante o debate aberto, alguns alunos da graduação em Letras que estavam presentes manifestaram sua insatisfação em relação ao ambiente acadêmico que trata das questões da negritude apenas em datas pontuais, como a programação especial no mês de novembro, em que se comemora o Dia Nacional da Consciência Negra, desvinculado do currículo do curso de caráter eurocentrado. A identificação da situação-problema a ser contemplada no projeto, constituiu a primeira etapa (Etapa 1).

Dessa reflexão inicial surgiu a proposta de produção colaborativa de um *blog* sobre literatura negra e negritude como parte das atividades de produção textual da disciplina ministrada. Posteriormente, a ideia de criar um blog teve que se adaptar às condições do ensino remoto, em virtude da ocorrência da pandemia por COVID-19. Adaptamos as tecnologias e recursos disponíveis e criamos um painel colaborativo virtual em uma ferramenta chamada Padlet. Por meio dela, seria possível exportar as publicações em formato pdf. para que aqueles que não possuíam acesso frequente à internet pudessem receber o arquivo digital, e os que não possuíam equipamentos como computadores e celulares pudessem receber o arquivo impresso.<sup>29</sup>

Conhecer os usos sociais da leitura e escrita dos alunos serviu para conduzir o planejamento do projeto. Diante disso, um breve questionário foi disponibilizado aos alunos (Etapa 2) a fim de conhecer as práticas de letramento dos sujeitos envolvidos.

A terceira etapa do projeto constituiu a leitura e registro de impressões em diário de leitura, doravante DL (Etapa 3). As obras foram previamente disponibilizadas aos alunos para a leitura, acompanhada do registro no DL, como uma ferramenta de mediação. Houve uma explicação e apresentação de um modelo de diário de leitura para que os alunos pudessem se apropriar desse instrumento.

Os diários, escritos em cadernos, entregues à professora pesquisadora, contêm anotações sobre a leitura, em primeira pessoa (contemplando forma e conteúdo); relação entre a obra e conhecimentos prévios; avaliação da obra lida

---

<sup>29</sup> Padlet "Ubuntu". Disponível em: <https://padlet.com/brunabarbosainterativa/mah5rkwz47jkqkun>  
Acesso em 01 nov. 2021.

quanto ao grau de dificuldade, tema, estilo, forma; avaliação pessoal (discordância, adesão, crítica etc.). É importante destacar que, além de servir como instrumento mediador da leitura, o DL constituiu uma etapa importante na escritura da resenha, como espécie de planejamento da escrita.

Na etapa três, houve, também, a leitura e análise de diferentes resenhas, contemplando estrutura composicional, estilo e conteúdo temático (BAKHTIN, 2003). Essa etapa foi desenvolvida com o objetivo de contemplar os elementos do gênero resenha, conforme proposto por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007): as resenhas em diferentes condições de produção; o plano global da resenha; mecanismos de coesão (organizadores textuais); a subjetividade do autor da resenha; diferentes formas de menção ao dizer do autor do texto resenhado e de outros autores. O material de análise, contudo, não compreendeu os mesmos textos utilizados pelas autoras, mas resenhas selecionadas em *blogs* literários.

Na etapa seguinte (etapa 4), desenvolveu-se uma aula ativa para discussão de algumas leituras solicitadas previamente. As leituras tratavam de temáticas pertinentes para a compreensão das discussões sobre a negritude. Esta etapa visou a ampliar o conhecimento teórico dos alunos em relação ao que, figurativamente, tratavam as obras literárias lidas por eles.

Antes da escrita, ocorreram os Círculos de Cultura/Leitura<sup>30</sup>, um momento de interação entre os atores do processo para a reflexão dos sentidos dos livros lidos (com o apoio dos diários de leitura) e apreciação da obra. Essa interação aconteceu no tempo de duas aulas (geminadas) e constitui a quinta etapa do projeto (etapa 5).

A etapa seis ocupa-se da escrita da resenha (etapa 6). Inicialmente, os alunos realizaram a leitura e análise de diferentes resenhas, contemplando estrutura composicional, estilo e conteúdo temático (BAKHTIN, 2003). Um trabalho aliado a esse modo de organização didática requer um quadro teórico-metodológico que compreenda a escrita como um modo de construir significados e como algo em processo, não como produto, com fim em si mesma.

A partir de uma perspectiva que a entende como interação social em que os sujeitos se apropriam da linguagem, a escrita deixa de ser entendida como produto e passa a ser entendida como processo, contrariando o mito de que escrever é resultado de inspiração ou que há uma fórmula mágica para sua concretização (FIAD, 2013).

---

<sup>30</sup> Uma descrição mais detalhada dos Círculos de Cultura/Leitura foi realizada no item 5.2.

Assim, ao mudar o olhar do produto para o processo, assume-se a “concepção de escrita como um trabalho que se conduz no tempo e a reescrita como parte desse trabalho, que possibilita, ao analista, observar as marcas deixadas pelo escrevente e que indicam, de algum modo, o trabalho realizado” (FIAD, 2013, p. 467). Nesse sentido, a escrita da resenha compreendeu três momentos distintos: planejamento do texto, execução e reescrita. O planejamento foi realizado com o auxílio da professora, com vistas a apreender as características do gênero. Com base no planejamento, os alunos produziram a primeira versão da resenha.

Após a entrega e correção pela professora, os textos foram projetados, sem identificação, para a leitura e discussão entre professora e alunos com vistas a uma revisão colaborativa. Durante esta atividade, soluções para os problemas textuais mais recorrentes foram encontradas a fim de auxiliá-los na reescrita. Os textos foram devolvidos aos alunos para que fizessem a reescrita e entregassem a segunda versão, que passou por uma nova correção para os ajustes finais.

A etapa sete ocupou-se da projeção do longa-metragem “Green Book”, seguido de roda de conversa e debate sobre o filme. Durante as discussões os alunos contemplaram temas como racismo e estereótipos. A discussão continuou no grupo do WhatsApp e, na aula seguinte, a partir dos comentários no grupo, os alunos produziram, colaborativamente, uma resenha para o filme, utilizando a ferramenta *Google Docs*<sup>31</sup>. A escolha do filme se deu em virtude do modo como o filme reproduz alguns clichês sobre o racismo, ao narrar a história de um homem branco que “ensina” um homem negro a orgulhar-se de sua cor, além de construir a imagem do personagem branco como alegre e divertido, enquanto o homem negro é retratado como arrogante. Ambas as características do longa-metragem reforçam uma mentalidade racista; contudo os alunos, durante a escrita da resenha colaborativa não mencionaram essas questões, apenas dando enfoque ao “drama racista” que a produção tenta construir.

A etapa oito consistiu na realização de entrevistas com personalidades negras locais escolhidas pelos próprios alunos. Antes de entrevista, os alunos pesquisaram sobre este gênero oral, a fim de se preparar para a gravação. A escolha do entrevistado e construção do roteiro ficou sob responsabilidade dos alunos, uma vez que os dados gerados constituem um importante elemento de análise sobre como os

---

<sup>31</sup> Anexo 1

sujeitos incorporam (ou não) em seus discursos as discussões realizadas em sala de aula.

Por fim, na etapa nove, foi realizado o Círculo de Cultura/Leitura para a problematização das temáticas.

O projeto compreende, portanto, as seguintes etapas:

Quadro 1 - Síntese – Projeto de Letramento

<b>Etapa</b>	<b>Ação Desenvolvida</b>
<b>Etapa 1</b>	Identificação da temática disparadora para o projeto de letramento
<b>Etapa 2</b>	Histórias orais de letramento dos alunos;
<b>Etapa 3</b>	Leitura dos livros e registros nos diários de leitura;
<b>Etapa 4</b>	Aula Ativa – Rotação por estações com base na leitura prévia dos textos fichados/resumidos: “Algumas Reflexões sobre Mídia e Etnicidade”; “A negritude e o universal Africano: os múltiplos significados do conceito de ‘negritude’ vistos pelas lentes de três grandes escritores: Léopold Sédar Senghor, Aimé Césaire e Wole Soyinka.”; “A importância da escrita negra”;
<b>Etapa 5</b>	Círculos de Cultura/Leitura – discussão das leituras das obras literárias escolhidas pelos alunos: Investigação do universo vocabular, levantamento das palavras geradoras e tematização.
<b>Etapa 6</b>	Escrita das resenhas: - Leitura e análise de resenhas; - Planejamento;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Execução;</li> <li>- Revisão para a reescrita (com base nos problemas encontrados na primeira versão);</li> <li>- Reescrita;</li> </ul>
<b>Etapa 7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeção do Filme “<i>Green Book</i>”;</li> <li>- Roda de conversa sobre o filme e sobre a temática: “Estereótipos e Representações dos Negros”;</li> <li>- Produção Colaborativa de uma resenha sobre o filme.</li> </ul>
<b>Etapa 8</b>	Gravação das entrevistas com personalidades negras locais;
<b>Etapa 9</b>	Círculo de Cultura/Leitura - Problematização

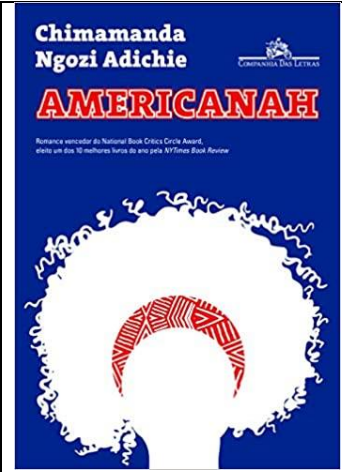
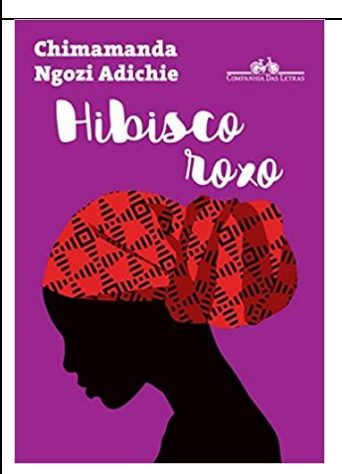
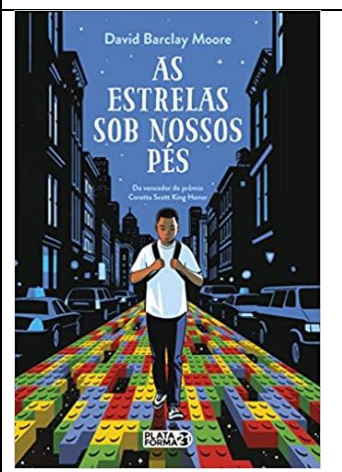
Fonte: a própria autora


Quanto às obras, os alunos selecionaram para leitura os seguintes títulos, sistematizados na tabela a seguir e, em seguida, apresentados por meio de trechos das resenhas escritas por eles durante o projeto de letramento<sup>32</sup>:

<sup>32</sup> Os parágrafos iniciais de todas as resenhas são transcritos aqui a fim de apresentar as obras, por isso em alguns livros há mais de uma apresentação. As resenhas na íntegra encontram-se nos anexos.

Quadro 2 - Obras lidas

Capa	Título / Autor	Editora
	<p>1. O Sol na Cabeça – Geovani Martins</p>	<p>Companhia das Letras</p>
	<p>2. Olhos d'água – Conceição Evaristo</p>	<p>Pallas</p>
	<p>3. Úrsula – Maria Firmina dos Reis</p>	<p>Zouk</p>

	<p>4. Americanah - Chimamanda Ngozi Adichie</p>	<p>Companhia das Letras</p>
	<p>5. Hibisco Roxo - Chimamanda Ngozi Adichie</p>	<p>Companhia das Letras</p>
	<p>6. As Estrelas Sob os Nossos Pés – David Barclay Moore</p>	<p>Plataforma 21</p>

	<p>7. Quarto de Despejo – Carolina Maria de Jesus</p>	<p>Ática</p>
	<p>8. Cumbe – Marcelo D'Saleta</p>	<p>Veneta</p>
	<p>9. Vozes Anoitecidas – Mia Couto</p>	<p>Companhia das Letras</p>

	<p>10. E se Obama fosse Africano? E outras interinvenções</p>	<p>Companhia das Letras</p>
	<p>11. O Sol é para todos – Harper Lee</p>	<p>José Olympio</p>
	<p>12. O Menino que Descobriu o Vento - William Kamkwamba</p>	<p>Objetiva</p>

Fonte: a própria autora

## 1. O Sol na Cabeça – Giovani Martins

### Quadro 3 - O Sol da Periferia, por M.T.

O Sol na Cabeça foi escrito por Geovani Martins e publicado em 2018. Esse é um livro de contos, são 13 histórias que trazem como protagonistas jovens habitantes das favelas cariocas. Da galeria de personagens, temos pichadores, usuários de drogas, soldados do tráfico, vítimas da segregação racial e social, que tão bem caracterizam nosso país. Uma coisa que ainda precisa ser dita é que o autor habita o mesmo espaço dos seus personagens. Nascido em Bangu, Geovani M. morou na Rocinha e no Vidigal, que são comunidades do Rio de Janeiro, além de ter tido uma infância e adolescência bastante pobres. Isso é importante ser dito por não ser tão comum termos esse perfil de autor, com a história e bagagem do Geovani.

Fonte: excerto da resenha produzida pelo sujeito da pesquisa

### Quadro 4 - Uma reflexão sobre o preconceito D.N.

Geovani Martins, autor do livro O sol na cabeça, nasceu em 1991, na cidade de Bangu, no Rio de Janeiro. Trabalhou como “homem-placa”, atendente de lanchonete, garçom em bufê infantil e em barraca de praia. Em 2013 e 2015, participou das oficinas da Festa Literária das Periferias, a Flup. Martins publicou alguns de seus contos na revista *Setor X* e foi convidado duas vezes para a programação paralela da Flip.

Em O sol na cabeça, o autor apresenta a realidade da população periférica carioca, dividindo em 13 contos baseados em fatos reais com adaptação ficcional. Martins emprega linguagem coloquial em sua obra, dessa forma o leitor compreende melhor os contos do livro, facilitando sua reflexão após a leitura.

Fonte: excerto da resenha produzida pelo sujeito da pesquisa

Quadro 5 – Blusa de time e fuzil na mão, por que é o meu cotidiano e o seu não? G.C.

O autor do livro, Geovani Martins, nasceu no rio de Janeiro, no dia 18 de julho de 1991, tem 27 anos. Nasceu e cresceu em Bangu, zona oeste do Rio e só estudou até a oitava série. Morou a vida toda na favela, mudando algumas vezes de uma para outra, fez residência nas favelas Rocinha e Barreira do Vasco, hoje mora no Vidigal. Teve alguns textos publicados em revistas e jornais, textos que contavam sobre sua realidade vivida na favela.

O livro possui treze contos que retratam a realidade na favela vista de vários ângulos diferentes e nos mostrando várias formas de interpretação, muitas vezes a história é narrada por uma pessoa negra, outras, por uma criança.

Fonte: excerto da resenha produzida pelo sujeito da pesquisa

Quadro 6 - Como a realidade do outro pode nos transformar, por. R.B.

Geovani Martins nasceu em 1991, em Bangu, no Rio de Janeiro. Estudou apenas até a oitava série, trabalhou como “homem-placa”, atendente de lanchonete, garçom em bufê infantil e barraca de praia. Em 2013 e 2015, participou das oficinas da Festa Literária das Periferias, a Flup. Morou nas favelas da Rocinha e Barreira do Vasco, antes de ir para o Vidigal. Publicou alguns de seus contos na revista Setor X e foi convidado duas vezes para a programação paralela da Flip. Em 2018 publicou seu livro “O sol na cabeça”, que reúne treze contos. É seu livro de estreia, já em negociação com nove países. Nele, trata de assuntos do cotidiano contando histórias sobre a realidade das comunidades e fazendo-nos refletir sobre a vida das pessoas que nela vivem.

Fonte: excerto da resenha produzida pelo sujeito da pesquisa

Quadro 7 - Uma realidade nua e crua, por G.A.

“Acordei, tava ligado o maçarico! Sem neurose, não era nem nove da manhã e a minha caxanga parecia que tava derretendo” (MARTINS, p.6)

Assim começa o livro escrito por Geovani Martins, nascido em Bangu, Zona Oeste do Rio de Janeiro, no dia 18 de julho de 1991. A obra escrita por Geovani, cujo título é “O sol na cabeça”, possui 71 páginas e é dividido em treze contos, cada

qual bem distinto do outro.

Fonte: excerto da resenha produzida pelo sujeito da pesquisa

#### Quadro 8 - A verdadeira face da favela, por M.D.

Geovani Martins nasceu dia 18 de julho de 1991, em Bangu, na Zona Oeste do Rio de Janeiro, já morou nas favelas da Rocinha, Barreira do Vasco e hoje mora no Vidigal. Estudou somente até a oitava série e já trabalhou como homem-placa, atendente de lanchonete e em barracas de praia. Teve alguns de seus contos publicados na revista Setor X e participou em 2013 e 2015 da FLUP (festa literária das periferias). Em 2017, assinou contrato com a Companhia das Letras para lançar seu primeiro livro, *O Sol na Cabeça* e, em 2018 lançou-o e, antes mesmo da publicação, sua obra foi vendida para editoras de nove países distintos.

Fonte: excerto da resenha produzida pelo sujeito da pesquisa

#### Quadro 9 - Escritos de favela por Geovani Martins, por B.A.

[...] Geovani Martins é um escritor fantástico de 27 anos, que estudou até a oitava série e possui apenas uma obra. Isso nos convence de que, nem todos os grandes autores estudaram em renomadas instituições e nem possuem majestosos diplomas. Seu livro fez muito sucesso no meio dos famosos também, grandes artistas como Chico Buarque, Lázaro Ramos, João Moreira Salles elogiaram a obra com muito fulgor e chegaram a dizer que Martins criou uma nova vertente da língua portuguesa.

Seu livro possui treze completos contos, 112 páginas e uma única edição que ganhou o coração de muitos leitores. As histórias retratam, fielmente, a realidade dos jovens das periferias cariocas. Os textos abordam desde o comportamento de crianças que brincam na rua até jovens que estão no mundo das drogas. Martins utiliza linguagem regional, muitas gírias e neologismo durante o enredo, isto dificulta um pouco a compreensão, pois assim como palavras muito difíceis atrapalham o entendimento, as gírias também. Como dito anteriormente, o autor nasceu e cresceu na periferia e isto o ajudou muito na escrita e desenvolvimento do conto, pois ele vivenciou todas as consequências, boas e ruins, de morar na favela.

Fonte: excerto da resenha produzida pelo sujeito da pesquisa

## 2. Olhos d'água – Conceição Evaristo

## Quadro 10 - As lutas das mulheres, por J.F.

A escritora Conceição Evaristo é contemporânea em todos os aspectos da coletânea de contos, em seu livro *Olhos d' Água*, escreveu 15 contos divididos em 116 páginas que retrata a vida de muitas pessoas negras marginalizadas e muito realistas. Conceição mora em Belo Horizonte, estudou Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é militante do Movimento Negro e participou de atividades da Militância Política Social.

No texto, a autora ressalta a triste dureza de viver uma vida de pobreza na sua infância, que coincide com a realidade da mãe, em meio da violência urbana, cometidos contra mulheres, crianças e idosos vividos nas favelas das grandes cidades.

São vários personagens que representam fatos à qual vivem as pessoas das classes menos favorecidas, em um planeta turbulento, inconcebível e esquecido pelo poder aquisitivo.

Fonte: excerto da resenha produzida pelo sujeito da pesquisa

## Quadro 11 - Lágrimas de esperança, por D.R.

Maria da Conceição Evaristo de Brito é uma grande escritora da literatura afro-brasileira. Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense, Conceição Evaristo estreou na literatura em 1990 através de publicações na série *Cadernos Negros*. Autora de romances, contos e poemas, suas principais obras são *Ponciá Vivência*, *Becos da memória*, *Insubmissas lágrimas de mulheres*, *Olhos d'água*, *Histórias de leves enganos e parecenças* e *Poemas da recordação* e outros movimentos. Em seus livros, a escritora aborda questões de raça e gênero, com o objetivo de mostrar a desigualdade e violência sofridas pela população afro-brasileira em nossa sociedade.

*Olhos d'água*, coletânea de contos publicada em 2014, retrata a vida de diversas personagens, mulheres, homens e crianças, que enfrentam diariamente a discriminação, miséria, fome e os perigos da violência urbana. O livro é dividido em 15 contos nos quais a autora, sem perder o lirismo, relata a dolorosa realidade vivida pela comunidade periférica afro-brasileira.

Fonte: excerto da resenha produzida pelo sujeito da pesquisa

### 3. Úrsula – Maria Firmina dos Reis

Quadro 12 - Orai pela infeliz escravidão, por G.B.

Maria Firmina dos Reis nasceu em 11 de março de 1822, em São Luís (MA), e faleceu em 11 de novembro de 1917, na cidade de Guimarães (MA). Negra e bastarda, como ela mesma se definiu, foi professora de primeiras letras na comarca de São José de Guimarães (MA) e buscou a libertação nas palavras, ao produzir uma obra de forte combate ao período escravista no Brasil.

A autora, em 1859, ao publicar *Úrsula* pela primeira vez assinou com o pseudônimo “Uma Maranhense”, estratégia bastante utilizada pelas mulheres naquela época, por várias razões, entre elas porque ficariam com maior liberdade para expressar seus pensamentos, sem se preocupar tanto com as opiniões da sociedade. No caso de Maria Firmina, as novas ideias não eram somente sobre a condição feminina, mas também relatava a condição do negro.

“A mente, esta ninguém pode escravizar”. Assim tem início o primeiro romance de autoria negra e feminina no Brasil, além de ser o primeiro de cunho antiescravista, *Úrsula*. Dividida em vinte capítulos, a obra é marcada pela linearidade da narrativa, que é dada em terceira pessoa, embora a autora utilize de encaixe de historietas, nas quais os personagens aparecem contando recordações do seu passado.

Fonte: excerto da resenha produzida pelo sujeito da pesquisa

### 4. Americanah - Chimamanda Ngozi Adichie

Quadro 13 - Um romance nigeriano, por T.A.

Chimamanda Ngozi Adichie nasceu em 1977 em Enugu, na Nigéria, estudou medicina e farmácia durante um ano e meio, mudou-se para os Estados Unidos aos dezenove anos, quando ganhou uma bolsa de estudos na *Dexter University* para cursar Comunicação e Ciências Políticas. É autora de obras como *Hibisco roxo*, *Meio sol amarelo*, *Sejamos todos feministas*, entre outras.

Em 2013 publicou *Americanah*, um romance vivido em 1990, eleito como um dos 10 melhores livros do ano pela *NY Times Book Review*, e venceu o prêmio *National Book Critics Circle Award*. O livro conta uma história dividida entre a

Nigéria, os Estados Unidos e a Inglaterra, vivenciada pela nigeriana Ifemelunamma (Ifem) que está passando por dificuldades em seu país de origem, por conta de um regime militar, e seu primeiro amor e melhor amigo Obinze (Teto). Sem alternativas de cursar uma Universidade no país por conta das greves, muda-se para os Estados Unidos com o intuito de iniciar uma vida acadêmica, onde se destaca. E também se depara com a questão racial, que terá de enfrentar por ser imigrante, mulher e negra.

Fonte: excerto da resenha produzida pelo sujeito da pesquisa

Quadro 14 - *Americanah*: negros não americanos na América, por B.M.

Chimamanda Ngozi Adichie nasceu em Enugu, em 1977, na Nigéria. Sua família realizou muitas conquistas na comunidade Igbo, seus livros fazem sucesso sendo traduzidos para 30 idiomas, ganhou diversos prêmios e é considerada a mulher que mais influencia na contemporaneidade, dando ênfase pelo racismo sofrido por mulheres negras e africanas.

Em 2003, publicou o romance *Americanah*, que foi eleito um dos dez melhores livros pela *NYTimes Book Review* e ganhou o prêmio *National Book Critics Circle Award*. O romance é considerado intrigante e instigante, envolvendo o leitor em suas 398 páginas com narrador onisciente, que permeia detalhes da protagonista nigeriana Ifemelu. A trama é dividida em sete partes, que tratam, além do racismo a imigração ilegal, o feminismo, depressão e questões políticas. É uma obra moderna que possui características semelhantes às que a autora vivenciou na América.

Fonte: excerto da resenha produzida pelo sujeito da pesquisa

## 5. Hibisco Roxo - Chimamanda Ngozi Adichie

Quadro 15 - *Entre o Confinamento*, por I.M.

Chimamanda Ngozi Adichie nasceu em 1977 na cidade de Enugu, e foi criada em Nsukka, na Nigéria. Faz parte da etnia africana Igbo, da aldeia em Abba. O povo Igbo foi muito atingido pela escravidão e por conflitos em busca de independência da República do Biafra, nos quais foram derrotados. [...]

No livro “Hibisco Roxo”, a personagem e narradora do romance, Kambili, faz

parte de um sistema patriarcal sufocante, no qual são demonstradas ações durante a história que comprovam isso, reveladas principalmente nas ações do pai, Eugene. Chimamanda Adichie ao fazer isso apresenta a obra com traços da sociedade trazendo também aspectos da época em que a Nigéria, sofria com a colonização pelo Reino Unido. Durante a história, Kambili descobre, através de sua tia Ifeoma, o lado obscuro da Nigéria, o qual ela não fazia parte, nem ideia de que existia. É possível relacionar esse fato presente no romance com uma das palestras dadas ao TED (Technology Entertainment Design) “O Perigo De Uma História Única” aonde a autora relata: [...]

Fonte: excerto da resenha produzida pelo sujeito da pesquisa

## 6. As Estrelas Sob os Nossos Pés – David Barclay Moore

Quadro 16 - Construindo caminhos como legos em busca da ascensão, por E.C.

O autor e cineasta David Barclay Moore nasceu em novembro de 1970 no Missouri – Estados Unidos, amante de livros em quadrinhos e obras de romance, estudou escrita narrativa na universidade pública Iowa State University, linguística na Université de Montpellier localizada na França e cinema na Universidade privada Howard. Moore (2018) morou no estado de Nova York, onde trabalhou como coordenador de comunicação. Atualmente, o cineasta vive e dedica seus dias aos estudos, na região do Brooklyn.

No ano de 2018, Moore (2018) publicou o romance narrado em primeira pessoa, intitulado “As Estrelas sob nossos pés”, obra vencedora de muitos prêmios como o Coretta Scott King / John New Talent Award, em 2018. O livro trata diretamente da questão racial, mas traz traços de assuntos muito importantes, como a homossexualidade, o machismo, o autismo, o bullying, a homofobia, e gangues. A obra ganhará uma adaptação cinematográfica dirigida pelo ator Michel B. Jordan.

Fonte: excerto da resenha produzida pelo sujeito da pesquisa

Quadro 17 - Vida na comunidade, por L.R.

O romance *As estrelas sob nossos pés* (19 de setembro de 2017) foi escrito por David Barclay Moore (1970), e lançado no Brasil pela *Plataforma 21*, em 2018. O livro foi vencedor de vários prêmios pela sua literariedade, como, por exemplo,

*New York Times Notable Book of the Year, Kirkus Reviews Best Children's Books*, entre outros. A obra está sendo adaptada à versão cinematográfica pela direção de Michael B. Jordan.

David Barclay Moore é um estadunidense que nasceu e foi criado em Missouri, estudou Escrita Criativa, Linguística e cinema na *Howard University*, e atualmente mora em Nova Iorque. David estreou com a publicação da obra *As estrelas sob nossos pés*, baseado em sua vida: “Um dos motivos que me levou a escrever [...] é não existirem livros suficientes com as vozes dos personagens que são parte da minha história.” (MOORE, 2017, nota do autor, S.P.)

A obra aborda vários temas relacionados à violência e à desigualdade social. A existência da criminalidade nos bairros de *Brooklyn* e *Manhattan* foi um dos destaques do livro, pois Wallace, popularmente chamado de Lolly, mora no *Harlem*, um dos distritos de *Manhattan*, e conta, em primeira pessoa, os efeitos causados em sua vida pelo tráfico e as gangues, que estipulavam territórios proibidos entre os bairros.

Fonte: excerto da resenha produzida pelo sujeito da pesquisa

## 7. Quarto de Despejo – Carolina Maria de Jesus

Quadro 18 - Veracidade da mulher negra, por E.R.C.

Carolina Maria de Jesus foi uma autora brasileira, considerada uma das primeiras e mais destacadas escritoras negras do país. Nascida em Sacramento, no interior de Minas Gerais, no dia 14 de março de 1914, neta de escravos e filha de uma lavadeira analfabeta, Carolina cresceu em uma família com mais sete irmãos.[...]

Autora do livro *best seller* autobiográfico “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada”, relata o duro cotidiano da favela do Canindé nos finais da década de 1950. Ambiente marcado pela extrema pobreza, o Canindé crescia às margens do Tietê.

Fonte: excerto da resenha produzida pelo sujeito da pesquisa

Quadro 19 - A catadora de recomeços, por N. N.

Carolina Maria de Jesus (Sacramento-MG, 1914-1977), foi autora de algumas obras que retratavam a realidade sofrida pelos negros, repleta de preconceitos raciais e estereótipos estabelecidos pela sociedade. Mulher, negra, semianalfabeta, mãe solteira de três filhos e de classe baixa, estudou até o 2º ano do ensino fundamental I. Foi empregada doméstica, lavadeira e catadora de recicláveis. Viveu grande parte da sua vida na favela Canindé, barraco nº9, da rua “A” na cidade de São Paulo, onde, hoje, parcela dessa deu lugar a uma avenida que, por acaso, tem o nome de “*Marginal Tietê*”. Alguns de seus trabalhos são *Casa de alvenaria*, *Provérbios*, *Pedaços de fome*, entre outros.

Seu livro mais famoso, “*Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*”, foi publicado no ano de 1960. Trata-se de um diário composto por escritos do cotidiano da autora, encontrados em, aproximadamente, vinte cadernos, que ela achou no lixo. A princípio fora reproduzido apenas trechos no jornal *Folha da Noite*, depois na revista *O Cruzeiro*, e, em seguida publicou-se o livro. A obra foi um “Best-seller”, traduzido para treze idiomas. Em poucos meses, sucessivas edições atingiram o marco dos 100 mil exemplares. Além de ser um livro atemporal, é uma referência para estudos culturais e sociais, tanto no Brasil quanto no exterior.

Fonte: excerto da resenha produzida pelo sujeito da pesquisa

## 8. Cumbe – Marcelo D’Saleté

Quadro 20 - Dor e Liberdade, por J.V.

*Cumbe* foi escrito por Marcelo D’Saleté (1976), professor, ilustrador e autor de HQ’s, como *Encruzilhada* (Veneta, 2016) e *Angola Janga* (Veneta, 2017). O foco do autor nas obras descritas é a escravidão e a questão do negro na sociedade. Ganhou o prêmio *Eisner*, por *Cumbe*, de melhor edição estrangeira americana, em Julho de 2018, considerado o Oscar dos quadrinhos. A obra trata do tema escravidão, no período colonial, e sobre a resistência negra. A HQ é dividida em quatro capítulos: Calunga, Sumidouro, Cumbe e Malungo.

Fonte: excerto da resenha produzida pelo sujeito da pesquisa

## 9. Vozes Anoitecidas – Mia Couto

Quadro 21 - Moçambique em um período fantástico, por N.C.

O autor António Emílio Leite Couto, mais conhecido como Mia Couto, nasceu no dia 05 de julho de 1955 na cidade de Beira em Moçambique. Descendente de portugueses, com 14 anos já publicava seus primeiros poemas no jornal *Notícias da Beira*. Na graduação, cursou medicina, jornalismo e biologia, e hoje é professor da cadeira de Ecologia na Universidade Eduardo Mondlane. Em sua vida como escritor, ganhou muitos prêmios por suas obras, como *Terra Sonâmbula*, *O Último Voo do Flamingo*, e *O Outro Pé da Sereia*, que são coletâneas de contos.

A obra *Vozes anoitecidas* foi publicada originalmente em 1986 e chegou ao Brasil em 2013. Traduzido para outras línguas, como o inglês, o livro alcançou grande público. Trata-se de doze contos que abrangem o fantástico e o realismo mágico. Mia Couto retrata Moçambique de forma ambígua, não deixa de representar a realidade, mas cria um universo fantasioso dentro dela.

Fonte: excerto da resenha produzida pelo sujeito da pesquisa

Quadro 22 - Vozes anoitecidas: realidade e fantasia, por E.M.

No livro *vozes anoitecidas*, de Mia Couto, somos apresentados a onze contos extremamente impactantes e reflexivos. A obra é uma ficção que mescla situações reais com a fantasia, fazendo a experiência de leitura impressionante. O contexto do qual o livro foi escrito aflora nossa empatia para com as histórias que estão ali presentes.

Fonte: excerto da resenha produzida pelo sujeito da pesquisa

## 10. E se Obama fosse Africano? E outras interinvenções

Quadro 23 - Uma África que não é falada, mas entendida, por E.S.

Mia Couto, pseudônimo de Antônio Emílio Leite Couto, nascido em 05 de junho de 1955, é um escritor e biólogo moçambicano. É o único escritor africano que é membro da Academia Brasileira de Letras, como sócio correspondente, eleito

em 1998, sendo o sexto ocupante da cadeira nº 5, que tem por patrono Dom Francisco de Souza. Dentre os muitos prêmios literários recebidos, em 2014 recebeu o Prêmio Neustadt, tido como o “Nobel Americano”, fato notável, pois, apenas dois escritores de língua Portuguesa receberam tal honraria.

Nesta junção de textos, chamado pelo autor de intervenções, Mia Couto nos apresenta vários aspectos que muitas vezes são ignorados pela sociedade. Ideias impregnadas de críticas sociais, culturais, políticas e literárias. Por que um país tão rico culturalmente como a África é tão ignorado e tido como incapaz de gerar arte? Por que os autores africanos são ignorados em detrimento da literatura americana ou de qualquer outro país?

O autor nos apresenta uma África complexa e até mesmo difícil de se compreender, mas que nos encanta. Mia Couto nos mostra, a partir de opiniões políticas sobre o continente, que as diferenças é que tornam esse mundo tão fascinante. A língua portuguesa é um dos fios condutores dos ensaios, o autor nos mostra como a linguagem é uma forma rica de se compreender um povo e seus costumes, como a linguagem é viva e nos permite viajar pela cultura e também dentro de nós mesmo.

Fonte: excerto da resenha produzida pelo sujeito da pesquisa

## **11. O Sol é para todos – Harper Lee.**

Quadro 24 - O racismo sob olhos infantis, por F.A.

Harper Lee foi uma importante escritora da literatura norte-americana que teve seu talento reconhecido através de seu primeiro livro, cujo sucesso lhe rendeu um dos maiores prêmios da literatura na categoria de ficção, o Prêmio Pulitzer. A autora nasceu em Monroeville, Alabama no ano de 1926. Influenciada pelo pai, cursou direito na Universidade de Alabama e em 1950 foi para Nova York onde escreveria um livro. Faleceu no ano de 2016, deixando apenas duas obras publicadas. Sua primeira obra, intitulada “*O sol é para todos*” apresenta, através do ponto de vista de uma criança, situações em que o racismo e o preconceito se mostram presentes. A obra divide-se em duas partes e possui trinta e um capítulos. Na primeira parte o narrador introduz os personagens e a cidade de Maycumb, onde

a história se passa. A segunda parte, por sua vez, retrata a resolução do conflito dramático.

Fonte: excerto da resenha produzida pelo sujeito da pesquisa

## 12. O Menino que Descobriu o Vento - William Kamkwamba

Quadro 25 - A coragem e a determinação de um menino, por M.M.

O livro “O Menino que descobriu o vento”, trata-se de uma autobiografia dividida em quinze capítulos, de William Kamkwamba, narrada por ele e escrita juntamente com o jornalista Bryan Mealer. Nela o autor relata a trajetória de sua vida e as dificuldades que passou com sua família. Traz uma narrativa simples, mas de linguagem difícil em alguns momentos. O menino que descobriu o vento é uma história surpreendente e emocionante de um jovem autodidata que, com coragem e determinação consegue vencer diversas dificuldades para melhorar a vida de toda sua comunidade.

Fonte: excerto da resenha produzida pelo sujeito da pesquisa

As obras foram selecionadas com vistas a contemplar narrativas distintas sobre os corpos negros, bem como possibilitar a discussão sobre diferentes aspectos relacionados à negritude: no Brasil e em outros países. Os alunos escolheram as obras que gostariam de ler e fizeram um rodízio, para que todos conseguissem desenvolver o trabalho. Os livros mais lidos foram “O Sol na Cabeça”, de Giovani Martins, “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo, e “Quarto de Despejo”, de Carolina Maria de Jesus.

Vale mencionar que as obras pertencem ao meu acervo pessoal, pois, na biblioteca do *campus*, não havia livros contemporâneos que contemplassem a temática da pesquisa. Os livros disponíveis na Universidade foram apresentados aos alunos por meio do sistema de pesquisa, inclusive para que aprendessem a utilizá-lo e realizar buscas, mas por não conter no acervo livros mais atuais os alunos preferiram os que foram levados por mim. O fato de estarem ainda no início do curso e não possuírem o cartão para empréstimos pode ter sido, também, um dificultador. De todo modo, o número de títulos não era muito expressivo e esse acervo incipiente constituiu-se, na pesquisa, como um dado relevante, já que há um apagamento institucional não só da literatura escrita por autores negros, mas também indígenas.

Entre as várias etapas que compõem o projeto, duas delas são mais amplamente exploradas na pesquisa: os diários de leitura e os círculos de cultura/leitura. Ambas as etapas possibilitaram uma maior expressão das histórias autobiográficas e da subjetividade dos sujeitos e por isso serão discutidas com maior profundidade; contudo, as produções e expressões realizadas nas outras etapas também são consideradas no capítulo 6, em que realizo a discussão sobre as questões raciais com as quais dialogamos durante os eventos de letramento. Além disso, tanto os diários – enquanto escrita de invenção – e os Círculos de Cultura/Leitura são eventos de letramento menos comuns na esfera acadêmica, portanto são potenciais à formação, como fica evidenciado nesta pesquisa.

### 5.3 OS EVENTOS DE LETRAMENTO ANTIRRACISTA

Neste capítulo, apresento e descrevo os diários de leitura e Círculos de Cultura/Leitura, considerando-os como principais mediadores de leitura e do letramento antirracista no contexto da pesquisa. Em diálogo com outros dados, tanto os diários quanto os Círculos propiciaram a prática aberta ao diálogo e reflexões para além dos conhecimentos curriculares.

Apresento inicialmente os Diários de Leitura enquanto escrita de invenção e como um instrumento mediador da leitura cursiva, a partir do qual identifico diferentes temáticas e percepções por parte dos alunos, as quais apresentamos de modo geral. Posteriormente, apresento os Círculos de Cultura/Leitura, assim nomeados em razão dos Círculos de Cultura propostos por Paulo Freire; ressignificados na pesquisa, são concebidos como espaço dialógico para mediação de leitura e aberto às reflexões e às discussões de questões sociais. A discussão em relação às questões raciais, que ocupam a centralidade nesta pesquisa, são aprofundadas no capítulo 6.

#### 5.3.1 O Diário de Leitura e a Escrita de Invenção: Mediação e Subjetividade

Uma das etapas do Projeto de Letramento consistia em realizar a leitura de uma obra literária com a temática relacionada à negritude ou escrita por autores negros e registrar as impressões nos diários de leitura. Os DL já foram utilizados em outras pesquisas. Machado (1998) é uma referência importante na análise das interações entre leitor ativo e texto. Gomes e Barricelli (2018) apresentam os

desdobramentos dos estudos de Machado (1998), em que os DL são objeto de estudo e/ou dispositivo didático, utilizados em diferentes contextos.

Machado (1998, p.26) definiu os DL como

[...] um texto no qual o leitor vai registrando, à medida que lê, da forma mais livre possível e pessoal, sua compreensão, suas impressões pessoais, seus problemas de compreensão diante do texto que está lendo, as relações que vai estabelecendo entre os conteúdos do texto e seus conhecimentos e experiências pessoais, suas concordâncias e discordâncias com o autor, etc. Do ponto de vista da linguagem de cunho interacionista sociodiscursiva, o Diário pode ser visto como um processo de interação entre um leitor ativo e um texto no qual as características do leitor interagem com as do texto para produzir uma significação específica ao contexto na qual a atividade de leitura se realiza.

O DL opera, segundo Machado (1998), como uma ferramenta que contribui para a leitura crítica de texto e mediação dos significados. A autora (1998) afirma que o diário de leitura pode ser entendido como um instrumento didático que possibilita ao leitor a mobilização de conhecimentos linguísticos, de mundo e sobre o gênero, além de permitir o posicionamento crítico sobre o que se lê.

Machado (1998) enumera as contribuições do DL: a possibilidade de detecção das dificuldades individuais de cada aluno, que poderia ser ajudado de forma mais consistente; a promoção de aprendizado autônomo, o que encorajaria os alunos a assumir responsabilidade diante de seu próprio aprendizado e a desenvolver suas próprias ideias, o que acabaria por promover uma avaliação crítica dos cursos; o aumento da confiança dos alunos em sua habilidade para aprender, para trabalhar com material considerado como difícil e para ter *insights* originais; a possibilidade de encorajar os estudantes a estabelecer conexões entre o conteúdo do curso e a sua própria ação; a possibilidade de o curso se tornar mais orientado pelo processo, entre outras.

Dolz (2018, p. 12) conceitua os diários de leitura como

[...] instrumento ou ferramenta para que o sujeito fale de sua experiência íntima como leitor, para deixar traçar livremente sobre o que se sente e pensa do que está lendo (questões, comentários, definições etc.) regulando assim a ação de leitura.

É possível perceber que os diários são compreendidos em sua função

instrumental a fim de auxiliar o processo de construção dos sentidos daquilo que se lê. Vanhulle (2016) defende que o DL pode ser uma ferramenta muito produtiva para o letramento acadêmico e para o desenvolvimento profissional. Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007) sugerem seu uso como um modo de auxiliar a leitura ativa e crítica e o processo de elaboração de uma resenha.

Quando sugeri o DL como instrumento mediador durante a leitura, o fizemos pensando na posterior elaboração da resenha, com base nas “Instruções Para Elaboração do Diário de Leitura”, propostas por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007), as quais reproduzo a seguir:

Quadro 26 - Orientações para elaboração do diário de leitura

### **INSTRUÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO DIÁRIO DE LEITURA**

**1. Observe o título do texto e registre no seu diário:**

Suas impressões: gostou ou não?

Tem vontade de ler?

Que tipo de texto espera encontrar? Do que você acha que o texto trata?

**2. Antes de iniciar a leitura**, observe todas as informações – (verbais ou não-verbais) – que podem ajudá-lo a melhor compreender o texto: a última capa, a orelha, as notas sobre o autor, a bibliografia (se houver), o índice, as indicações bibliográficas etc. Anote tudo o que você julgar importante e as ideias que você já for tendo a respeito do texto a ser lido.

**3. À medida que você for lendo,**

- Vá registrando (sempre com frases completas);

a) As relações que você puder ir estabelecendo entre os conteúdos do texto e qualquer outro tipo de conhecimento que você já tenha:

- livros ou textos que já leu,
- aulas,
- músicas,
- filmes,
- páginas de Internet;

- sua experiência de vida etc.

b) as contribuições para:

- o desenvolvimento de produção de textos;

- sua futura profissão;

- alguma pesquisa que tem de fazer,

- algum trabalho que você vai realizar;

- sua vida pessoal.

c) suas opiniões sobre o texto, sobre sua forma e seu conteúdo;

- Vá discutindo as ideias do autor:

- concordando ou discordando;

- levantando dúvidas;

- pedindo exemplos;

- Vá registrando as dificuldades de leitura que encontrar e anotando os trechos que não compreender ou aqueles de que mais gostar;

- Vá sintetizando as ideias que o autor coloca como mais importantes, as teses centrais e os argumentos que defende.

4. Sempre justifique suas opiniões!

5. Tudo o que você fizer até aqui não deverá ser entregue a seu professor. É um texto que apenas você vai ler. Sinta-se livre para escrever o que quiser. Se necessário, após a elaboração da primeira versão do diário, produza uma segunda versão, que poderá ser entregue ao professor. Para isso:

a) Releia suas anotações, verifique se há alguma informação que prefere omitir;

b) Avalie a necessidade de modificar o diário, de rever suas posições ou de melhorar o texto.

Fonte: Elaborado com base em EMachado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007, p. 67-68)

Annie Rouxel (2012) classifica os diários de leitura como um dos tipos de atividades que oferecem acesso à expressão da subjetividade, ou seja, emoções ou pensamentos.

A subjetividade é aqui entendida enquanto o espaço íntimo e singular dos

sujeitos, que se constitui na e pela linguagem; refere-se aos valores, sentimentos e crenças construídos – em um processo contínuo – a partir das experiências e relações com o externo, com o social. É, ainda, múltipla e diversa. Assim,

A subjetividade é o mundo de ideias, o mundo interno do indivíduo, repleto de significados e emoções construído internamente pelo sujeito a partir de suas relações sociais, de suas vivências [...] é, também, fonte de suas manifestações afetivas e comportamentais. [...] A subjetividade é a maneira de sentir, pensar, fantasiar, sonhar, amar e fazer de cada um. É o que constitui o nosso modo de ser. [...] ou seja, cada qual é o que é: sua singularidade. (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2001, p. 28)

Ao compreender os diários de leitura como um espaço de expressão da subjetividade, Rouxel (2012) denomina atividades dessa natureza como “escrita de invenção”, entre as quais podemos citar as situações para manifestação do gosto, autobiografia do leitor, elaboração do autorretrato, e outras. A autora faz uma reflexão pertinente sobre a dimensão subjetiva da leitura, estabelecendo uma distinção entre leitura analítica e leitura cursiva. Embora tais reflexões destinem-se ao ensino da leitura/literatura em contexto francófono, são coerentes para pensar os modos como os sujeitos desta pesquisa dialogam com as obras lidas em seus diários.

Nesta pesquisa entendo os Diários de Leitura e os Círculos de Cultura/Leitura como dispositivos produtivo para o desencadeamento de práticas de linguagem que possibilitam a emergência de uma atitude decolonial. No lugar de uma escrita que abranja aspectos relacionados exclusivamente às leituras, são conferidos espaços para a reflexão, diálogo, impressões. Desse modo a autonomia é priorizada, uma vez que o aluno pode refletir sobre seu processo de leitura ativamente.

Evidentemente, os diários e os Círculos não são os únicos recursos para uma formação docente decolonial. Não há, como todos sabemos, fórmulas para que esse processo aconteça, contudo, compreendo que são – as rodas e diários de leituras – potenciais ao empoderamento de professores em formação e à construção de uma identidade letrada, fortalecidos para falarem de si e não apenas em terceira pessoa, colocando em xeque a marcada colonialidade das práticas de letramento acadêmico.

### 5.1.1 Análise das Entradas<sup>33</sup> dos Diários Enquanto Escrita de Invenção

Rouxel (2012) discute duas perspectivas distintas para o ensino da leitura/literatura: a analítica e a cursiva. Enquanto a primeira ocupa-se com a análise formal e estrutural e busca uma significação consensual, a segunda, autônoma e livre de coerção avaliativa, possibilita a elaboração dos sentidos por meio das experiências do sujeito.

A leitura analítica concebe o texto como um pretexto para a aquisição de saberes. Esta perspectiva, interessada pelas injunções do texto, desconsiderando o sujeito leitor, é a mais praticada nas escolas e universidades. Em contrapartida, a leitura cursiva, mais livre, “convida a uma apropriação singular das obras. Favorecendo outra relação com o texto [...] introduz um espaço de liberdade para o sujeito leitor” (ROUXEL, 2012, p.276). Os diários, por sua vez, “permitem observar a existência de uma relação pessoal com a obra lida e de traços do processo de elaboração identitária. O leitor exprime suas reações diante do texto e se entrega àquilo que sente” (ROUXEL, 2012, p.276).

Quadro 27 - Leitura analítica versus leitura cursiva

<b>LEITURA ANALÍTICA</b>	<b>LEITURA CURSIVA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se interessa pelo jogo das formas e se organizam em torno de eixos de estudo hierarquizados;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduzem as reações do leitor e abandonam a estrutura canônica;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modalidades enunciativas impessoais, como se tratasse de produzir um comentário consensual, anônimo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modalidade enunciativa pessoal, com o emprego do “eu”;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise e interpretação de texto, frequentemente, única;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leituras pessoais, autônomas, livres;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitor virtual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitor real.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Rouxel (2012, 2013)

Diante do texto e a partir de sua recepção, desencadeia-se o processo

<sup>33</sup> Com base em Lejeune (2014), chamamos de “entrada” o texto escrito pelo aluno no diário em um momento determinado; são os textos que os alunos vão registrando a medida que leem.

interpretativo que permite as práticas de escrita (cópias, citação, escrita de imitação etc.) e escritas de invenção, as quais podem ser consideradas com uma reação escrita da leitura, a apropriação e interações – escritas ou orais – em que se dá a co-construção dos sentidos dos textos (ROUXEL, 2012; REZENDE e OLIVEIRA, 2013).

A escrita de invenção permite que o professor conheça seus alunos, mas, sobretudo, permite que os alunos se conheçam enquanto leitores e seres; contribui na construção da identidade. Diante do que Rouxel (2012) chama de “Didática da Implicação do Sujeito Leitor na Obra”, a origem dos processos interpretativos está na legitimação da subjetividade dos leitores “na maneira como eles reconfiguram as obras e se constroem na sua leitura” (ROUXEL, 2012, p. 276).

Rouxel (2012) suscita um questionamento muito pertinente: o que é possível revelar de uma leitura? Segundo a autora, a leitura privada, aquilo que nasce do encontro entre sujeito e texto nesse espaço íntimo que é a leitura “quase sempre se dissipa no instante mesmo em que nasce [...] Da experiência de leitura somente alguns fragmentos chegam à consciência do leitor” (ROUXEL, 2012, p.277). Assim, o que se apresenta é o mais aparente. Nesse sentido,

Não é de se admirar, portanto, que os traços da leitura presentes nos diários íntimos soem tão lacônicos, urdidos de não ditos. Desse modo, os traços observados nos diários pessoais compõem-se mais usualmente de citações acompanhadas ou não de um julgamento lapidar, que fala da aquiescência ou da reprovação, mas sim frequente, da admiração e até mesmo da exaltação [...] às vezes esses extratos são apresentados sem comentários, pois explica o leitor, o texto basta por si só (ROUXEL, 2012, p. 277)

Considerando a leitura como um espaço de expressão e de existência do sujeito leitor, interessa aqui investigar quais os processos interpretativos – analíticos, cursivos e discursivos – foram realizados nos diários com vistas à compreensão dos sentidos do texto, de uma compreensão do eu e do outro, bem como das questões raciais.

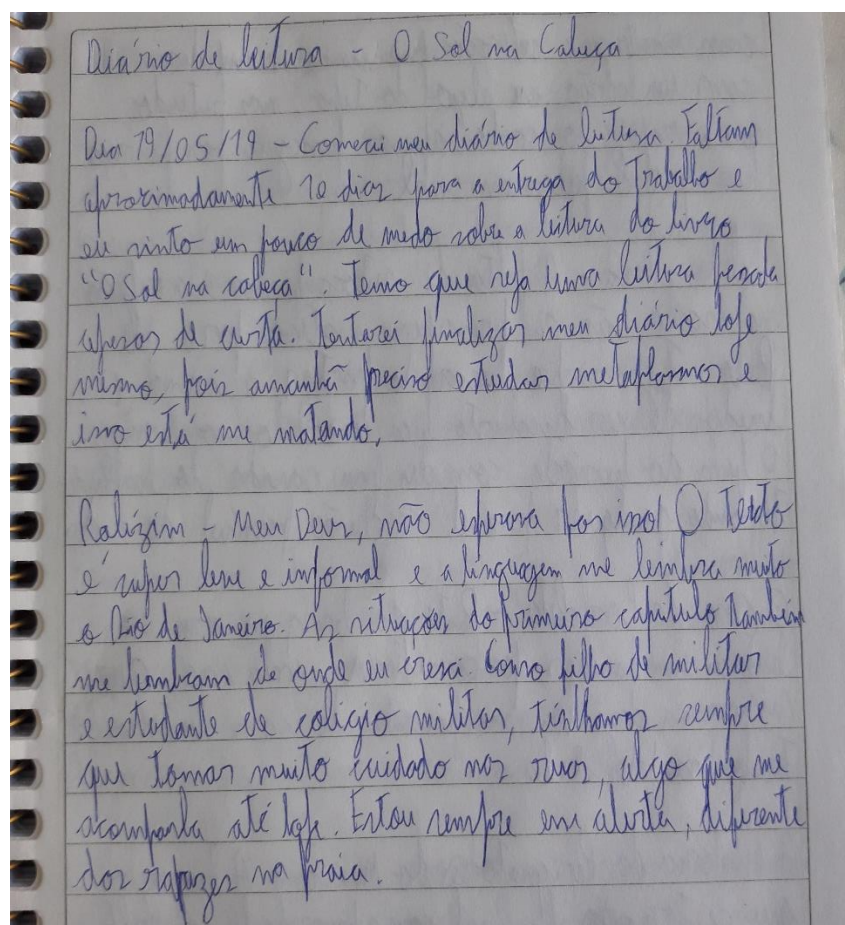
Embora as proposições de Rouxel (2012, 2013) contribuam para a reflexão acerca do trabalho realizado no projeto, cabe um adendo: a leitura não será determinadamente autônoma e livre, uma vez que o racismo – que não é individual, mas coletivo - constitui uma questão de caráter social, estrutural e histórico. Assim, embora as percepções passem pela subjetividade dos sujeitos, são também sócio-historicamente condicionadas.

Ao analisar os diários escritos pelos alunos, além das questões raciais, que serão abordadas no capítulo 6, pudemos verificar algumas temáticas recorrentes, as quais listo a seguir:

- a) Fabulação – comentários sobre o modo como a história foi contada;
- b) Relações com a atual conjuntura política;
- c) Sentimentos, sensações;
- d) Questionamentos, aquiescência, discordâncias, reprovações;
- e) Relações entre a leitura e outras práticas de letramento das quais participam/participaram;
- f) Informações autobiográficas;
- g) Nível de formalidade da linguagem;
- h) Citações;
- i) Informações sobre o autor;
- j) Relações com as outras leituras realizadas nas aulas;
- k) Posicionamento crítico;
- l) Cultura Escrita.

Elencamos alguns excertos, a fim exemplificar e analisar os eixos listados anteriormente.

Figura 13 – Informações autobiográficas e nível de formalidade da linguagem



Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Quadro 28 - Informações autobiográficas e nível de formalidade da linguagem

*Comecei meu diário de leitura. Faltam aproximadamente 10 dias para a entrega do trabalho e eu sinto um pouco de medo sobre a leitura do livro "O sol na cabeça." Temo que seja uma leitura pesada apesar de curta.*

*Rolézim – Meu Deus, não esperava por isso! O texto é super leve e informal e a linguagem me lembra muito o Rio de Janeiro. As situações do primeiro capítulo também me lembram de onde eu cresci. Como filho de militar e estudante de colégio militar, tínhamos que tomar muito cuidado nas ruas, algo que me acompanha até hoje. Estou sempre em alerta, diferente dos rapazes na praia.*

Fonte: trecho do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Neste primeiro excerto, além de considerações sobre a insegurança em relação à leitura – algo frequente nos diários – “Temo que seja uma leitura pesada apesar de

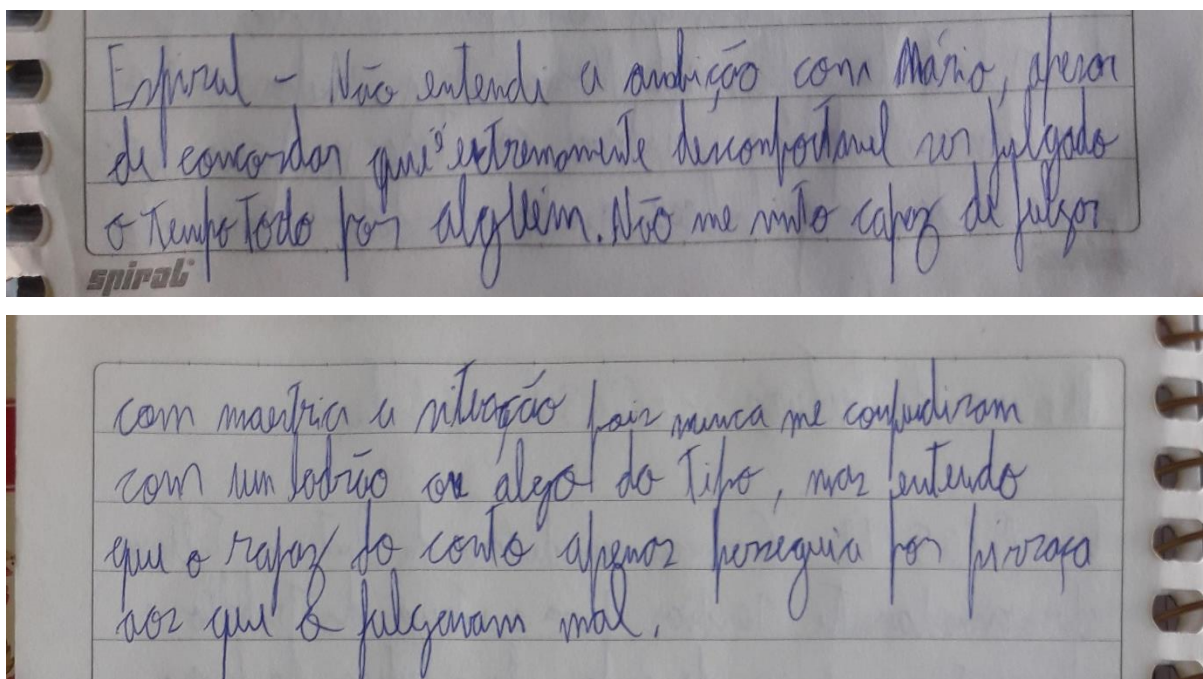
*curta*”, o aluno M.T. faz comentários relacionados à linguagem “*texto é super leve e informal e a linguagem me lembra muito o Rio de Janeiro*” e, sobretudo, à surpresa em ver que a obra escolhida mantinha tantas relações com sua história pessoal “*As situações do primeiro capítulo também me lembram de onde eu cresci*”. A insegurança com a escrita é reveladora de um imagem que M.T. tem do contexto acadêmico e das expectativas que acredita ter que corresponder. Discuto mais adiante essas relações.

Destaco o modo como o sujeito se surpreende em relação ao texto lido “*Meu Deus, não esperava por isso!*”, o que revela um imaginário que ele tinha em relação à Literatura, acreditando se tratar, talvez, da Literatura Canônica, provavelmente por pensar que, por estar em um ambiente acadêmico, somente leituras da Literatura prestigiada seriam realizadas.

Há uma imediata autoidentificação com a obra, pelo fato de o sujeito ter residido no Rio de Janeiro até os 22 anos, o que o leva a revelar alguns dados autobiográficos a fim de estabelecer essa similaridade entre o contexto do conto e o contexto em que ele viveu, ainda que em situações sociais opostas, já que os rapazes do conto são adolescentes negros periféricos que sofrem com as abordagens policiais e o sujeito da pesquisa é o filho do militar que, provavelmente, sente medo desses meninos. É interessante como um breve comentário revela posições sociais tão distintas e ao mesmo tempo ser o responsável pelo estabelecimento dessa identificação, mostrando como as relações sociais estão tão intimamente ligadas.

A próxima entrada permite observar um questionamento por parte de M.T.:

Figura 14 – Questionamentos, aquiescência, discordâncias, reprovações



Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Quadro 29 - Questionamentos, aquiescência, discordâncias, reprovações

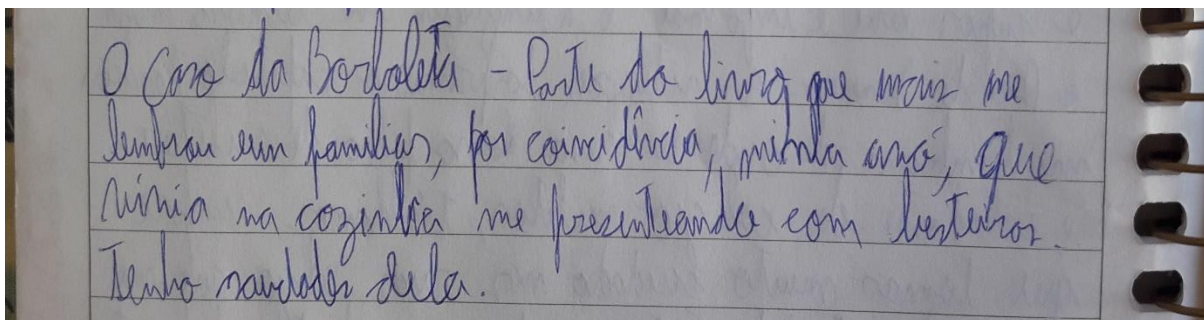
*Espiral – Não entendi a ambição com Mário, apesar de concordar que é extremamente desconfortável ser julgado o tempo todo por alguém. Não me sinto capaz de julgar com maestria a situação, pois nunca me confundiram com um ladrão ou algo do tipo, mas entendo que o rapaz do conto apenas perseguia por pirraça aos que o julgaram mal.*

Fonte: trecho do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Nesta outra entrada, M.T., ao mesmo tempo em que traz questionamentos “*não entendi a ambição com Mário*” relacionados à incompreensão da atitude do personagem de um dos contos, exprime sentimento em relação ao ocorrido na narrativa “*é extremamente desconfortável ser julgado*”. Este excerto é retomado no capítulo 6, uma vez que, além das questões pontuadas, é revelador de não-ditos em relação às questões raciais.

Nesta entrada, a leitura revela subjetividade – suscita algumas memórias que M.T. tem da avó, o que o leva a compartilhar sentimentos “*tenho saudades dela*”.

Figura 15 – Sentimentos, sensações



Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

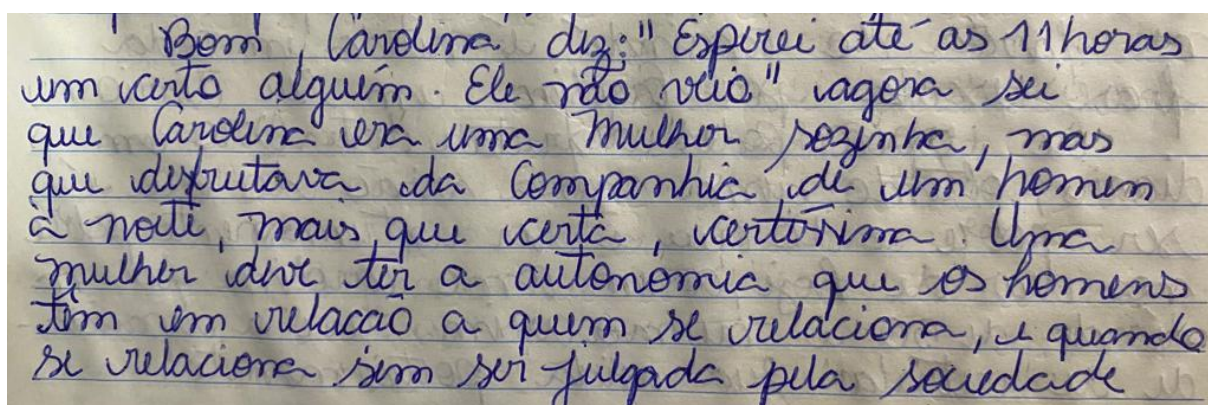
Quadro 30 - Sentimentos, sensações

*O caso da Borboleta – Parte do livro que mais me lembrou em familiar, por coincidência, minha avó, que vivia na cozinha me presenteando com besteiras. Tenho saudades dela.*

Fonte: trecho do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Na próxima entrada, J., além de utilizar as citações, sobre as quais discorro um pouco mais posteriormente, revela um posicionamento crítico ao falar sobre o modo como Carolina Maria de Jesus se relacionava com os homens, concordando com a autonomia, sem ser julgada, comparando com o que os homens fazem sem serem julgados. A fala de J. revela um discurso feminista: de que as mulheres são julgadas quando se relacionam afetivamente ou sexualmente do mesmo modo que os homens. Além disso, J. deixa subentendido que os homens possuem relacionamentos diferentes dos das mulheres, provavelmente por não haver necessariamente um relacionamento estável.

Figura 16 – Citações; Posicionamento crítico



Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

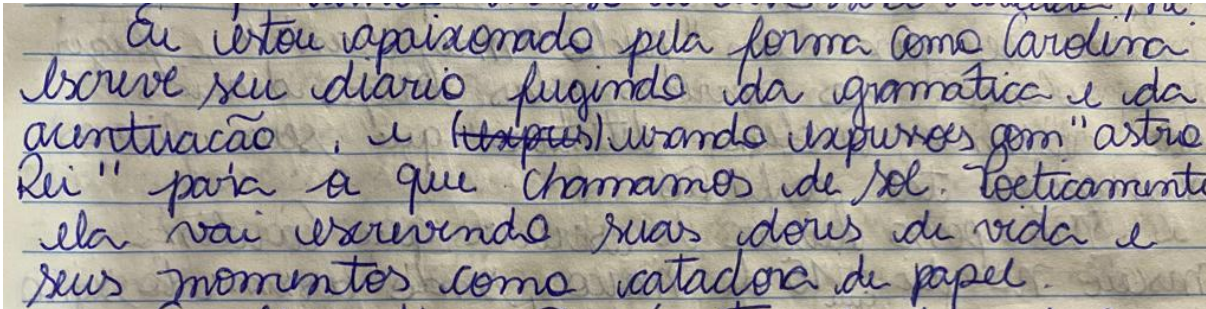
## Quadro 31 - Citações; Posicionamento crítico

*Bom, Carolina diz: “Esperei até às 11 horas um certo alguém. Ele não veio” agora sei que Carolina era uma mulher sozinha, mas que desfrutava da companhia de um homem à noite, mais que certa, certíssima. Uma mulher deve ter a autonomia que os homens têm, em relação a quem se relaciona, e quando se relaciona sem ser julgada pela sociedade machista [...] na década de 60 com certeza isso era muito mais criticado, vamos ver se Carolina será criticada, ne?!”*

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

O aluno J, nesta entrada, além de trazer uma citação – estratégia comum nos diários - “Esperei até às 11 horas um certo alguém. Ele não veio”, traz algumas reverberações sobre a citação, aprovando a escolha de Carolina “Uma mulher deve ter a autonomia que os homens têm, em relação a quem se relaciona, e quando se relaciona sem ser julgada pela sociedade machista”, ao mesmo tempo em que dá indícios de práticas de letramento anteriores, quando, correlaciona a questão com o contexto histórico da década de 60 “na década de 60 com certeza isso era muito mais criticado, vamos ver se Carolina será criticada, ne?!”, em um movimento reflexivo e dialógico com a obra.

## Figura 17 – Nível de informalidade da linguagem



Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

## Quadro 32 - Nível de informalidade da linguagem

*“Eu estou apaixonado pela forma como Carolina escreve seu diário fugindo da gramática e da acentuação, e usando expressões como “astro Rei” para o que chamamos de sol. Poeticamente ela vai escrevendo suas dores de vida e seus momentos como catadora de papel.”*

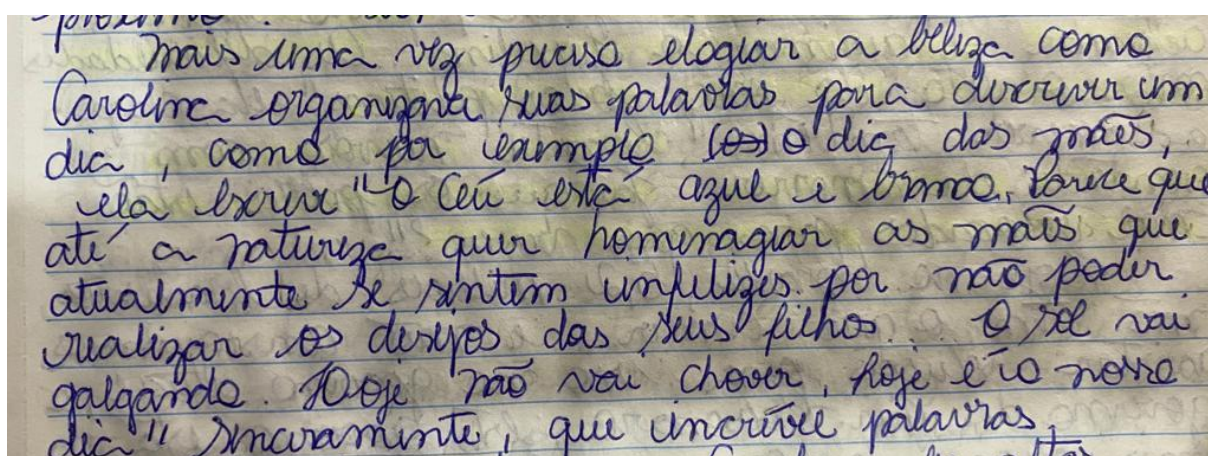
Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

J., nesta entrada, tece comentários sobre a linguagem e a estrutura do texto de Carolina Maria de Jesus. Como podemos observar, tanto na entrada do diário do aluno M.T. quanto na entrada do diário do aluno J. os comentários relacionados à linguagem

utilizada nos textos. Essas observações permitem inferir que as experiências de leitura desses alunos concentraram-se predominantemente em obras escritas em norma padrão.

A próxima entrada, escrita pelo aluno J., também contempla a linguagem e riqueza estilística da escrita de Carolina Maria de Jesus. Na falta de palavras que deem conta de dizer suas percepções sobre a linguagem, o aluno utiliza uma citação como exemplo:

Figura 18 – Citações



Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

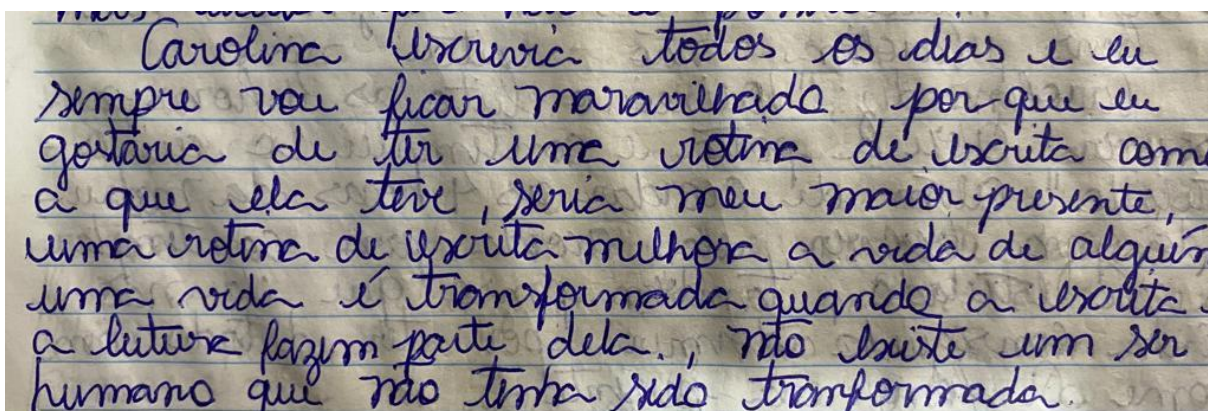
Quadro 33 – Citações

*“Mais uma vez preciso elogiar a beleza como Carolina organiza suas palavras para descrever um dia, como por exemplo o dia das mães, ela escreve “o céu está azul e branco. Parece até que a natureza quer homenagear as mães que atualmente se sentem infelizes por não poder realizar os desejos de seus filhos. O sol vai galgando. Hoje não vai chover, hoje é o nosso dia” sinceramente, que incrível palavras.”*

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

A entrada 4 demonstra um prestígio conferido à cultura escrita, uma vez que o aluno, além de elogiar as práticas de escrita da autora, diz que gostaria de fazer o mesmo. Contudo, neste recorte, chama a atenção o excerto *“uma rotina de escrita melhora a vida de alguém, uma vida é transformada quando a escrita e a leitura fazem parte dela, não existe um ser humano que não tenha sido transformado”*, que revela a crença no mito do letramento, ou seja, a crença na escrita como único fator de transformação pessoal e social.

Figura 19 – Prestígio à cultura escrita



Carolina escrevia todos os dias e eu sempre vou ficar maravilhado porque eu gostaria de ter uma rotina de escrita como a que ela teve, seria meu maior presente, uma rotina de escrita melhora a vida de alguém, uma vida é transformada quando a escrita e a leitura fazem parte dela, não existe um ser humano que não tenha sido transformado.

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Quadro 34 - Prestígio à cultura escrita

*“Carolina escrevia todos os dias e eu sempre vou ficar maravilhado porque eu gostaria de ter uma rotina de escrita como ela teve, seria meu maior presente, uma rotina de escrita melhora a vida de alguém, uma vida é transformada quando a escrita e a leitura fazem parte dela, não existe um ser humano que não tenha sido transformado”*

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Ao estabelecer relações entre o contexto periférico precário, retratado na obra “Quarto de Despejo”, de Carolina Maria de Jesus, J. posiciona-se criticamente ao analisar a atual conjuntura política do país:

Figura 20 – Relações entre a leitura e outras práticas de letramento das quais participam/participaram; Posicionamento crítico; Relações com a atual conjuntura política

foram nas favelas. A fome sempre foi o ponto principal que fazia Carolina se opor a alguns políticos. Ela escreve "Eu quando estou com fome quero matar Janio, quero enforcar Adhemar e queimar o Juscelino. As dificuldades corta o afeto do povo pelos políticos" Ela chega a escrever também "levantei nervosa com vontade de morrer. Já que os pobres estão mal colocados, para que viver?"

Hoje no Brasil, 5,2 milhões de brasileiros não têm o que comer. e não conseguimos avistar soluções para isso no governo atual, o governo de Jair Bolsonaro, este governo está mais preocupado com que cor de roupa os meninos e as meninas devem usar, do que colocar comida nos pratos dos brasileiros que

outros periféricos que sofrem e os que sofrem nos dias de hoje tem minha total admiração, foi preciso ser resistente e é preciso ter resistência para suportar um governo feito para alguns, e o pobre não está incluído nessa lista.

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Quadro 35 - Relações entre a leitura e outras práticas de letramento das quais participam/participaram; Posicionamento crítico; Relações com a atual conjuntura política

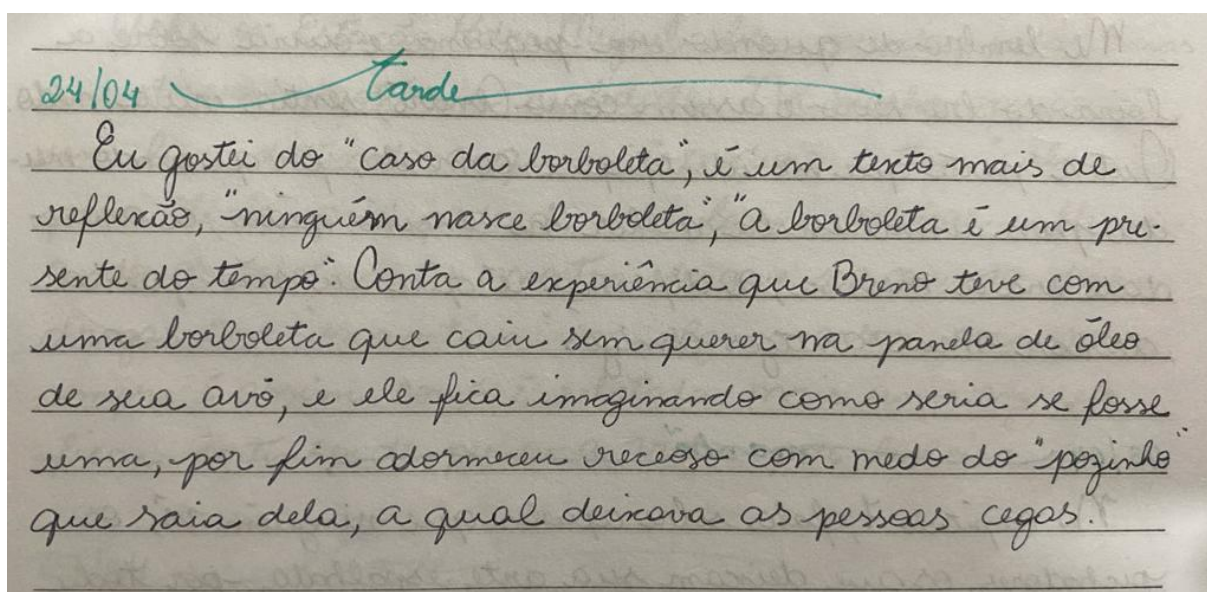
A fome sempre foi o ponto principal que fazia Carolina se opor a alguns políticos. Ela escreve "Eu quando estou com fome quero matar Janio, quero enforcar Adhemar e queimar o Juscelino. As dificuldades corta o afeto do povo pelos políticos" ela chega a escrever também "levantei nervosa com vontade de morrer. Já que os pobres estão mal colocados, para que viver?" Hoje no Brasil, 5,2 milhões de brasileiros não tem o que comer e não conseguimos avistar soluções para isso no governo atual, o governo Jair Bolsonaro, este governo está mais preocupado com que cor de roupa os meninos e as meninas devem usar, do que colocar comida nos pratos dos brasileiros que passam fome. [...] e os que sofrem nos dias de hoje tem minha total admiração, foi preciso ser resistente e é preciso ter resistência para suportar um governo feito para alguns, e o pobre não está incluído nessa lista. [...]"

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Na entrada 5, J. parte de uma situação vivenciada por Carolina para fazer uma reflexão e reverberação sobre o contexto social contemporâneo do país, ao criticar o governo e suas ações. A reflexão do aluno demonstra seu posicionamento crítico em relação à conjuntura atual. O trecho “*Hoje no Brasil, 5,2 milhões de brasileiros não tem o que comer*” retoma outras práticas de letramento das quais participa o aluno, neste caso, da esfera jornalística.

Resumir e trazer a síntese dos textos lidos foi algo bastante frequente, sobretudo porque este tipo de registro auxiliaria os sujeitos posteriormente, quando fossem escrever suas resenhas. Geralmente, além da síntese, os sujeitos teciam outros comentários, críticas, citações, entre outros.

Figura 21 – Fabulação



Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Quadro 36 – Fabulação

24/04 tarde

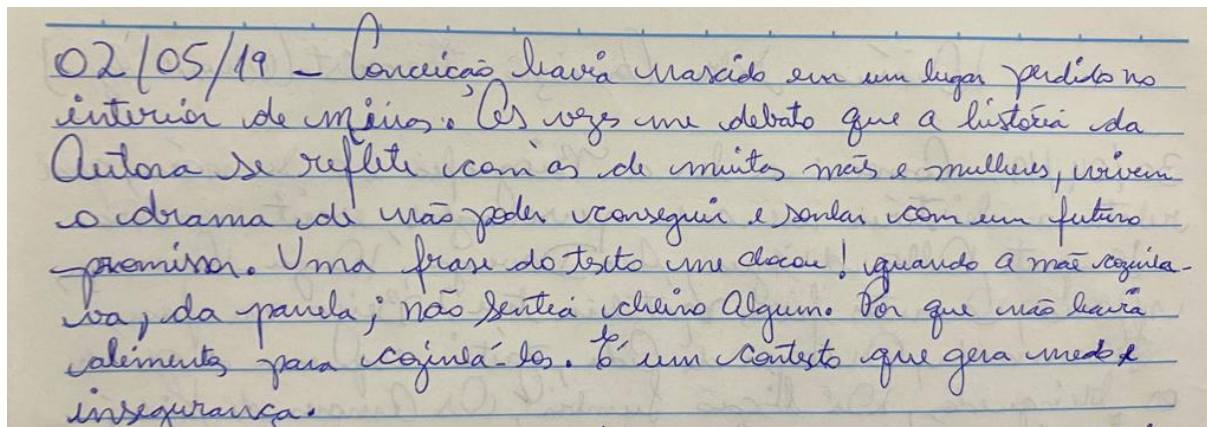
Eu gostei do “caso da borboleta”, é um texto mais de reflexão, “ninguém nasce borboleta”, “A borboleta é um presente do tempo”. Conta a experiência que Breno teve com uma borboleta que caiu sem querer na panela de óleo de sua avó, e ele fica imaginando como seria se fosse uma, por fim adormeceu receoso com medo do “pozinho” que saía dela, a qual deixava as pessoas cegas.

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Vários diários apresentaram informações dos autores, demonstrando um interesse pela pessoa que escreve as narrativas, dando uma existência real ao que

estavam lendo. Além disso, muitos deles, realizaram pesquisas complementares sobre os autores, revelando outras práticas de letramento mobilizadas pelos sujeitos:

Figura 22 – Informações sobre autores



Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Quadro 37 - Informações sobre autores

02/05/19 – Conceição havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. As vezes me debato que a história da Autora se reflete com às de muitas mães e mulheres, vivem o drama de não poder conseguir e sonhar com um futuro promissor. Uma frase do texto me chocou! quando a mãe cozinhava, da panela; não sentia cheiro algum. Porque não havia alimentos para cozinhá-los. É um contexto que gera medo e insegurança.


Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

No excerto que segue, além de apresentar dados da autora, D.R. coloca imagens impressas, conferindo um caráter multimodal ao gênero. Foi a única a empregar esse recurso:

Figura 23 – Informações sobre autores e multimodalidade

03/06/19

Carolina  
e sua  
Cagula  
Vera umie  
com seus  
sapatos  
que eram  
a paixão  
de Vera.



em vista  
no fundo  
dessa  
imagem  
da para  
ver a  
favela  
atrás

Alguns retratos da filha da Autora ela menciona que nunca viu e nem teria quanto de despijo, por que ela lembra bem como foi a luta da mãe...

Em encerramento do meu diário de leitura sobre este maravilhoso livro, falo que ele é uma obra fantástica e adorei falar sobre ele, falar sobre Carolina e tudo que se passa no livro e na época em questão...

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

## Quadro 38 - Informações sobre autores e multimodalidade

03/06/19 Carolina e sua caçula Vera eunice Com selos sapatos que eram a paixão de vera.  
em vista no fundo dessa imagem da para ver a favela atrás...  
Alguns retratos da filha da Autora ela menciona que nunca leu e nem leria quarto de despejo, por que ela lembra bem como foi a luta da mãe...  
Em encerramento do meu diário de leitura sobre este maravilhoso livro, falo que ele é uma obra fantástica e adorei falar sobre ele, falar sobre Carolina e tudo que se passa no livro e na época em questão...

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Alguns alunos também mencionaram outras leituras realizadas durante as aulas. M.D., por exemplo, faz menção ao Círculo de Leitura realizado com todos os alunos do curso, como atividade de extensão. Na ocasião, propus uma mediação de dois textos literários: “A gente combinados de não morrer”, conto de Conceição Evaristo, publicado em “Olhos d’Água”; e “Nada na vida me assusta”, poema escrito por Maya Angelou.

M.D. destaca o quanto os participantes se emocionaram ao falarem sobre os seus medos e correlaciona o texto lido na atividade de extensão ao livro “O sol na cabeça”, escolhido por ela para o projeto. M.D. percebe as relações entre os dois textos por ambos tratarem da precariedade e violência nas favelas e o quanto a subjetividade das pessoas inseridas nesse contexto é invisibilizada, contudo uma análise mais atenta, como realizada no projeto de extensão, demonstra como os anseios, medos e inseguranças dessas pessoas podem ser semelhantes aos nossos.

Figura 24 – Outras Leituras realizadas nas Aulas

26/04

Hoje tivemos um círculo de leitura, lemos o conto "A gente combinamos de não morrer", de Conceição Evaristo. Todos que estavam lá, se emocionaram, foi incrível. Assim como no livro "O sol na cabeça", o conto é relatado por pessoas que vivenciam todos os dias, o "terror", o medo, a angústia, de quem está dentro da favela. Depois lemos um poema, de uma criança, ela mostra seus pesadelos, medos e sempre diz: "A vida não me Assusta", "Nada na vida me assusta"; a Professora Bruna fez um trabalho incrível, pedindo para nós escrevermos nossos medos em um post-it, logo depois ela leu cada um e nós falávamos "nada na vida me assusta". Foi uma sensação maravilhosa, saber que não sou a única com problemas e medos que não consigo resolver, não estou sozinha.

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Quadro 39 - Outras Leituras realizadas nas Aulas

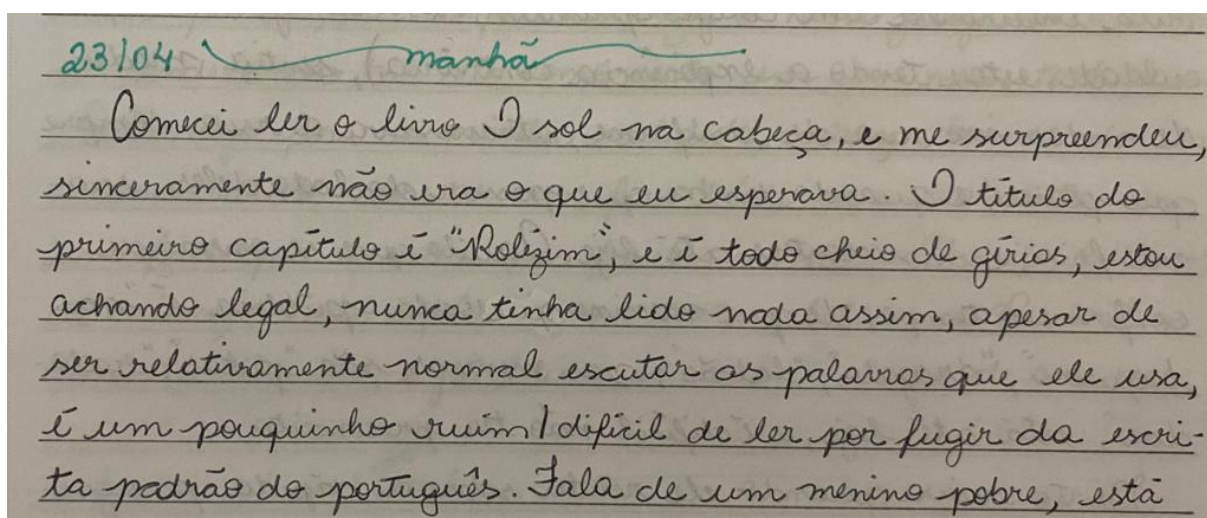
26/04

Hoje tivemos um círculo de leitura, lemos o conto "A gente combinamos de não morrer", de Conceição Evaristo. Todos que estavam lá, se emocionaram, foi incrível. Assim como no livro "O sol na cabeça", o conto é relatado por pessoas que vivenciam todos os dias, o "terror", o medo, a angústia, de quem está dentro da favela. Depois lemos um poema, de uma criança, ela mostra seus pesadelos, medos e sempre diz: "A vida não me Assusta", "Nada na vida me assusta"; a Professora Bruna fez um trabalho incrível, pedindo para nós escrevermos nossos medos em um post-it, logo depois ela leu cada um e nós falávamos "nada na vida me assusta". Foi uma sensação maravilhosa, saber que não sou a única com problemas e medos que não consigo resolver, não estou sozinha.

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Um tópico bastante recorrente nos Diários de Leitura foram os comentários relacionados à linguagem, a maioria relatando uma surpresa em relação ao nível de informalidade – sobretudo do livro “O Sol na Cabeça”, de Giovani Martins, e “Quarto de Despejo”, de Carolina Maria de Jesus. O primeiro emprega a variação linguística como recurso estilístico e o segundo, uma escrita diarística, retrata a escrita de uma mulher pouco escolarizada e que não domina a norma culta, embora participante da cultura letrada. As entradas a seguir referem-se às duas obras, respectivamente:

Figura 25 – Crenças linguística “O sol na cabeça”



23/04 manhã

Comecei ler o livro O sol na cabeça, e me surpreendeu, sinceramente não era o que eu esperava. O título do primeiro capítulo é “Rolézim”, e é todo cheio de gírias, estou achando legal, nunca tinha lido nada assim, apesar de ser relativamente normal escutar as palavras que ele usa, é um pouquinho ruim / difícil de ler por fugir da escrita padrão de português. Fala de um menino pobre, está

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Quadro 40 - Crenças linguística “O sol na cabeça”

23/04 manhã

Comecei ler o livro O sol na cabeça, e me surpreendeu, sinceramente não era o que eu esperava. O título do primeiro capítulo é “Rolézim”, e é todo cheio de gírias, estou achando legal, nunca tinha lido nada assim, apesar de ser relativamente normal escutar as palavras que ele usa, é um pouquinho ruim/difícil de ler por fugir da escrita padrão de português. Fala de um menino pobre, está [...]

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Figura 26 – Crenças Linguísticas “Quarto de Despejo”

Sobre a linguagem usada pela escritora, acho muito interessante que ela escreve de maneira realística, como realmente é falado na sociedade, nas periferias. Usa uma linguagem bastante coloquial, principalmente ao reproduzir as falas das personagens. Mas mesmo fazendo uso de uma linguagem tão informal, a autora não deixa de "escrever bonito". Na minha opinião, pelo que li até o momento, ela escreve de forma muito sábia, de forma poética, contrastando com a realidade das personagens. A cada parte da história onde vai descrevendo e contando os acontecimentos, geralmente ruins, ao mesmo tempo ela não deixa de nos mostrar um lado bom de tudo, uma brecha de luz.

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Quadro 41 - Crenças Linguísticas “Quarto de Despejo”

*Sobre a linguagem usada pela escritora, acho muito interessante que ela escreve de maneira realística, como realmente é falado na sociedade, nas periferias. Usa uma linguagem bastante coloquial, principalmente ao reproduzir as falas das personagens. Mas mesmo fazendo uso de uma linguagem tão informal, a autora não deixa de “escrever bonito”. Na minha opinião, pelo que li até o momento, ela escreve de forma muito sábia, de forma poética, contrastando com a realidade das personagens. A cada parte da história onde vai descrevendo e contando os acontecimentos, geralmente ruins, ao mesmo tempo ela não deixa de nos mostrar um lado bom de tudo, uma brecha de luz.*

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

O estranhamento em relação à variedade linguística coloquial, com a forte presença de gírias e expressões populares presentes nos livros, apontam para uma crença linguística (CYRANKA, 2014) e para uma crença sobre a própria escrita literária. Pelo que podemos perceber, as percepções em relação à escrita literária apontam para uma expectativa de que a literatura deveria reproduzir a variedade de prestígio, mas que, no caso de Conceição Evaristo, “*mesmo fazendo uso de uma linguagem tão informal, a autora não deixa de “escrever bonito”*”, essa concessão da primeira oração ratifica essa crença de que “escrever bonito” é quando se utiliza a variedade culta da língua.

Os excertos anteriores exemplificaram por amostragem os eixos temáticos contemplados nas escritas dos diários. Considerando a centralidade das questões raciais, selecionamos, nos diários, os excertos que se relacionam a esse eixo. No capítulo 6, esses excertos compõem, juntamente com trechos das transcrições dos Círculos de Cultura/Leitura, dos podcasts e das resenhas, os dados analisados.<sup>34</sup>

#### 5.4 CÍRCULO DE CULTURA/LEITURA: A CO-CONSTRUÇÃO DO EU E DO OUTRO

Os Círculos de Cultura, em contexto original, eram estruturados em momentos tais como: **investigação do universo vocabular**<sup>35</sup>, a partir do qual extraíam as **palavras geradoras**<sup>36</sup>, permitindo a interação do educador na mediação e chegando ao tema gerador geral, esse processo, chamado **Tematização**, possibilitava a ampliação do conhecimento e compreensão da própria realidade, na perspectiva de intervir criticamente sobre ela. A reflexão levava à **Problematização**, ou seja, o momento em que o objetivo central é superar a visão superficial e ingênua levando a uma visão crítica capaz de transformar o contexto vivido, ou seja, um momento de práxis social, de ação-reflexão-ação (DANTAS; LINHARES, s.d.).

No contexto desta pesquisa, a investigação do universo vocabular e das palavras geradoras, unidades básicas do debate, levaram ao momento da

---

<sup>34</sup> As análises são apresentadas no início do capítulo 6 e compreendem dados advindos dos diferentes instrumentos utilizados na pesquisa. A partir das temáticas identificadas nos Círculos de Cultura/Leitura, estabelecemos um diálogo entre os dados no sentido de construir os significados atribuídos a elas pelos sujeitos e, posteriormente, analisamos uma das temáticas.

<sup>35</sup> Palavras recorrentes que permitem observar os falares e experiências das pessoas e da vida local, bem como as palavras que são representativas do modo de vida e da realidade dos sujeitos.

<sup>36</sup> Ao realizar o levantamento vocabular do universo dos alunos, observa-se as mais recorrentes e seleciona as que serão base para os debates.

Tematização, “buscando a consciência do vivido, o seu significado social, possibilitando a ampliação do conhecimento e a compreensão dos educandos sobre a própria realidade” (DANTAS; LINHARES, s.d.). Vale ressaltar que não se trata de transmitir conteúdos sobre os temas, mas despertar a discussão em relação à experiência vivida.

Nomeei como “Círculo de Cultura/Leitura” os momentos, pós leitura das obras e escrita nos diários, em que nos organizamos em círculo para conversarmos sobre as experiências de leitura, mas não somente e daí a escolha em não chamar somente de círculo de leitura. O objetivo era criar um momento para além da socialização e mediação dos sentidos dos livros, mas de circulação dos saberes e subjetividade dos professores em formação, no sentido mais freiriano, um espaço para organizar e refletir sobre o social, pensar sobre ações concretas de interesse coletivo.

Compreendendo a educação como uma ação de emancipação, os Círculos de Cultura/Leitura de Paulo Freire, surgidos em contexto de alfabetização de adultos, tinham como perspectiva central possibilitar às pessoas o encontro com sua dignidade enquanto seres humanos, sujeitos de sua história, da cultura, “centros em que o povo discute os seus problemas, mas também em que organizam e planejam ações concretas, de interesse coletivo” (FREIRE, 1980, p.28).

Inspirando-se nos Círculos de Cultura de Freire – em que inicialmente ocorre a investigação do universo vocabular, a fim de extrair as palavras geradoras, que serão tematizadas pelo mediador, possibilitando uma reflexão e problematização de uma visão inicial ingênua – nesta pesquisa, ressignificamos os Círculos de Cultura, utilizando essa estratégia dialógica não nos mesmos moldes em que foram inicialmente empregados, em contexto de alfabetização, mas como escolha motivada pelo caráter democrático, horizontal na relação educador-educando, por ser um *locus* em que as culturas locais, oralidade e os sujeitos são valorizados. Objetivo criar um momento em que, a partir do diálogo, pudesse haver compartilhamento das experiências de leitura, dos saberes sobre o mundo, de suas histórias, um espaço em que coexistissem os objetivos educacionais e a escuta dos sujeitos em sua individualidade.

Os Círculos de Cultura/Leitura recebem esse nome na pesquisa porque os eventos de letramento para discussão dos livros são compreendidos em uma perspectiva freiriana, como espaço de diálogo, autonomia e construção de sentidos. Assim, durante os Círculos, as participações dos sujeitos levantaram uma série de

reflexões que iam abordando o conceito de raça de um modo muito semelhante, reiterando formas referenciais, estruturando e revelando linguisticamente as palavras geradoras. As palavras geradoras, levantadas após análise da transcrição, foram tematizadas e, desse modo, identifiquei os seguintes temas relacionados às questões raciais:

- a) A tristeza como história única;
- b) O estereótipo de guerreira e a solidão da mulher negra;
- c) Racismo religioso;
- d) O mito da igualdade racial;
- e) O corpo negro masculino periférico como agente da violência.

Dentre os temas, um deles nos chamou a atenção pela complexidade e recorrência durante a pesquisa e, devido a isso, foi selecionado para o evento de letramento em que aconteceu a problematização: O corpo negro masculino periférico como agente da violência. Todos os temas geradores são muito relevantes e suscitariam discussões disruptivas; num plano ideal, realizaríamos Círculos para Problematização de cada um deles, mas, para atender às necessidades e restrições de tempo do projeto/pesquisa, precisamos selecionar um único tema, o qual será analisado no capítulo 6.

#### 5.4.1 A Mediação e a Identidade Letrada

Como mencionei no item anterior, os Círculos de Cultura/Leitura devem ser espaços de diálogo, autonomia e mediação de sentidos. Em uma perspectiva freiriana, o professor não ocupa posição hierárquica superior em relação aos alunos, a prática educativa é horizontal e amorosa, o que exige uma postura não autoritária. O professor não pode contribuir com a educação bancária (FREIRE, 2019b), ao contrário, deve levar a uma consciência crítica, o que nos leva a um pensamento fundamental para o autor: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo”. O professor aprende com o aluno e o aluno aprende com o professor. A relação é horizontal e de autoridade, mas não autoritária, e sim problematizadora, sempre partindo do diálogo.

Para Paulo Freire (2003), a consciência crítica sobre a realidade é alcançada por meio do diálogo, em uma relação de horizontalidade, de igualdade ou interação mais simétrica entre aqueles que se propõem a pensar um mundo melhor, é uma ação em que o pensar e o agir criticamente requerem humildade, a simplicidade da linguagem popular, baseada na realidade concreta onde a ação será desenvolvida. Sobretudo, é fundamental a amorosidade no diálogo, contrapondo-se à opressão e às relações de opressão e dominação, em que educador e educando são aprendentes, inacabados, mas jamais desprovidos de saberes.

E é justamente na condição de aprendente em que se situa a educadora/mediadora que sou e que fui nos círculos, e essa condição permite compreender situações em que a intervenção não foi a do diálogo horizontal, como demonstra a situação que apresentamos a seguir.

#### Quadro 42 - Círculo de Cultura/Leitura e o silenciamento

*Professora: Alguém gostaria de fazer mais algum comentário sobre esse livro(?) (++++) Não (?) (+) Muito bom. E aí, o pessoal que leu outros livros, como que o livro de vocês dialoga com esse (?) Se não dialoga, como é (?)*

*JF: Eu li Olhos de Água, Conceição Evaristo*

*Professora: Olhos D'água né (?) ((professora corrige a pronúncia da aluna))*

*JF: i::sso, que é quase idêntico né,*

*D: Eu também li esse. Bom eu acho assim que::: é foi, foi o terceiro livro que eu li na minha vida*

*Professora: Olha só*

*[....]*

*Professora: uhum (+) E você JF(?)*

*JF: Então, o que eu achei interessante que ((começa a ler no diário)) 'ela reflete as suas experiências' (?) 'que ela nasceu numa favela de Belo Horizonte, Minas Gerais, ela foi criada em um ambiente pobre com sua mãe e nove irmãos' e isso me chamou muito a atenção é que ela trouxe a realidade, é o que todos vivemos hoje, dentro do dia a dia, é, outro também que, cada um ela falou, é, tem 15 contos né, tem o que ela fala da Maria, do menino lá que se encantou com a imagem de Jesus, né(?) como que ele não poderia comprar, ele teve um fim trágico, também me emocionei muito, tudo, tudo o que, professora é muito pra gente contar, eu fui*

*resumindo a história basicamente assim, e o que tocou em mim foi a biografia da autora, eu li primeiro a biografia, eu expliquei, eu gosto de ler primeiro o sumário, os contos, o que tem dentro dos contos, agora eu to tirando aquela timidez de por pra fora, o que me marcou dela ter assim, de ser uma escritora assim, ela falar abertamente é de cada história, bem explicado, tem palavrões (?) tem, mas de uma maneira que não machuca, que eles traz sentimento bom pra gente, é, é tipo assim, uma esperança que dá nas palavras que ela usa, que::: os olhos, que a menina enxergava os olhos da mãe né (?) a tristeza de não poder ter alimento pra cozinhar, né (?)*

*Professora: uhum*

*JF: daquilo que ela tirava de dentro do fato, da ocorrência que ela estava escrevendo naquele momento. Então, eu me senti que eu voltei ao tempo e eu tava ali, que a infância nossa era assim, era difícil*

*Professora: sim*

*JF: Pai tinha oito filhos, tinha que cuidar, trabalhar né (?), e às vezes eles escondia a realidade da vida da gente, a gente não sabia, então através dessa obra de Evaristo Conceição [ ]*

*Professora: Conceição Evaristo*

*JF: é, Conceição Evaristo*

*Professora: Eu também confundo, a Carolina eu sempre troco, eu falo, falo o nome certo depois eu troco [ ]*

*FF: Mas até a gente [ ]*

*JF: Então ela também fala muito aqui ó ((olha para o diário e começa a ler)) de violência, preconceito, e 'estudou na literatura em 1990' né (?) 'com o contexto, com os textos publicado na cadernos negros' né (?) 'ela é mestra em literatura brasileira' né (?) é eu achei muito bonito é:::, tipo assim, ela esforçou pra ser aqui ((olha para o diário)) uma universidade federal, ó, 'ele é militante do movimento', olha quantas obras*

*Professora: é:::*

*[...]*

Nessa interação entre mim e J.F., é possível perceber que há em minha intervenção um “preciosismo acadêmico” que faz com que, em dois momentos, eu corrija a fala da aluna em relação ao modo como pronuncia o nome da obra e ao modo como se refere à escritora, quando inverte o primeiro e segundo nome: Olhos de Água; Evaristo Conceição. Essas interrupções, aparentemente corriqueiras em sala de aula, levam, nesse caso, a uma introspecção por parte da aluna.

Na primeira situação, após a minha correção, a aluna silencia e não interage mais, até ser convidada a falar, quando, novamente, eu a interrompo por conta do nome da autora; ao tomar consciência da inadequação e do preciosismo das minhas interrupções, tento, ao usar um exemplo de quando eu mesma confundo, naturalizar a situação. Contudo, a aluna, constrangida, começa a embasar sua fala realizando alguns trechos do seu diário, não dando continuidade à reflexão que estava elaborando, mas com informações biográficas da autora que, provavelmente, julgou serem relevantes para o contexto, considerando a imagem que faz desse ambiente e certamente pelo modo como foi interrompida duas vezes por mim.

Essa situação demonstra o caráter processual, progressivo e inacabado na formação do professor. Mesmo buscando uma postura horizontal nos diálogos, uma construção de saberes que considere os sujeitos e seus saberes e um agir docente que não reproduza os gestos hegemônicos e hierarquizados que, em muitos contextos, prevalece nas salas de aula das universidades, minha mediação foi silenciadora. Estabelecer um espaço de escuta e diálogo são desafios à formação, mas a docência reflexiva é fundamental, no sentido de reavaliar atitudes motivadas por uma concepção autônoma de letramento.

Os círculos de Cultura/Leitura configuraram-se como um espaço em que os professores em formação mobilizaram experiências e conhecimentos prévios, suas reflexões registradas nos diários e, em diálogo com as experiências e registros dos colegas, puderam refletir sobre suas crenças, valores e atitudes. O fato de, em vários momentos, recorrerem aos diários para fundamentar, orientar ou complementar suas falas evidenciou o potencial mediador desse instrumento.

Em alguns momentos os alunos recorrem, também, a excertos da obra que destacaram em seus diários. Esse gesto pode ser interpretado à luz dos Letramentos Acadêmicos e à construção da identidade, questão discutida por Bezerra (2015). Segundo o autor, os alunos buscam identificar-se com os autores por meio da citação. Ao observar o uso das citações no contexto da pesquisa, considero que os alunos se

valem delas utilizando-as – tanto nos diários quanto nos Círculos - para complementar, para comprovar e mesmo para substituir sua própria voz em relação às questões tratadas nas obras lidas:

Quadro 43 - Círculo de Cultura/Leitura Quarto de Despejo

*N: tem um relato muito triste também no livro que me impactou assim que foi quando a própria filhinha dela não não lembro a idade certa dela da criancinha dela falou pra ela vender menininha vender ela pra pra uma mulher que era melhor de vida pra ela conseguir dinheiro pra se alimentar é muito triste isso*

*Professora: aconteceu muito isso né, ainda acontece né*

*JM: ((J pega o diário e começa a ler)) ‘o palácio é a sala de visita a prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim e a favela é o quintal onde jogam os lixos’ (+) e tem uma que ela fala do governo igual eu falei ((volta ao diário)) ‘o que me revolta é a ganância que espremem uns aos outros como se espreme uma laranja (+) ‘o branco que diz que é superior, mas que superioridade apresenta o branco se o negro só bebe pinga o o branco também bebe, a enfermidade que atinge o preto atinge o branco, se o branco sente fome o negro também sente, a natureza não seleciona ninguém’ (+) tem umas frases dela [ ]*

Fonte: excerto da transcrição do Círculo de Cultura/Leitura

Neste excerto da transcrição, J.M. recorre à leitura de alguns trechos que estão em seu diário de leitura a fim de complementar e respaldar o que N. estava falando, sobre a precariedade do contexto apresentado por Carolina Maria de Jesus, no livro “Quarto de Despejo”. Ao optar pela leitura e não pela citação indireta aos trechos, J.M. demonstrou como o diário serviu como um elemento mediador durante as discussões nos Círculos, mas também revelam a leitura em voz alta como uma estratégia discursiva, de modo que se atribui maior valor à leitura do original do que ao ato de se reportar a ele. Aqui a leitura substitui a voz de J.M.

No excerto a seguir, a leitura é realizada como complemento às reflexões de R.B., ao correlacionar a narrativa literária aos fatos da vida noticiados nos jornais sobre as intervenções policiais nas favelas. Em sua fala, R.B. faz uma autoanálise em relação ao modo como, sem refletir sobre, aprovava intervenções as quais ela denomina “invasão”, revelando a valoração negativa que atribui à ação policial de entrar de modo violento nos morros. O trecho lido, no entanto, não reafirma o já dito,

mas aponta para uma dimensão que, provavelmente, revela algo não considerado por ela até então, o contexto social precário que não provê às crianças as condições mínimas necessárias para que não sejam inseridas no mundo do crime, situação essa considerada corriqueira, naturalizada:

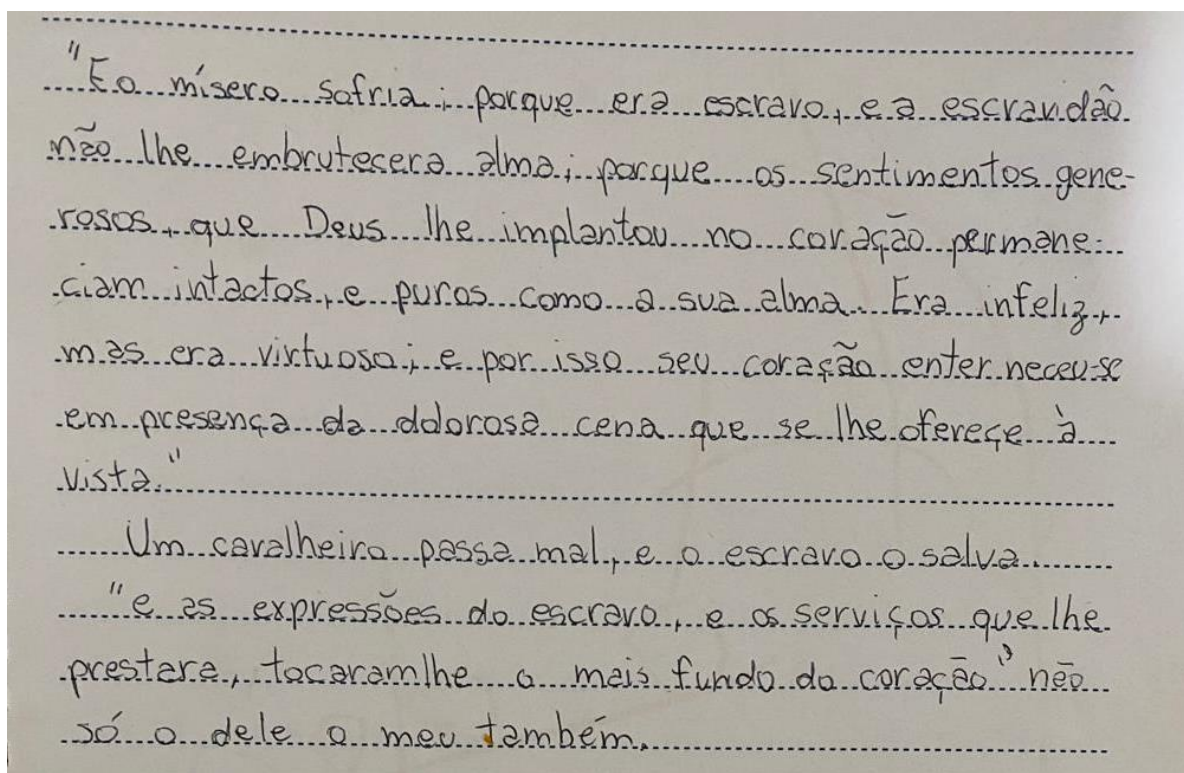
Quadro 44 - Círculo de Cultura/Leitura – o sol na cabeça

*R.B.: tem um conto também que fala quando a::: a polícia invade o morro e assim, às vezes a gente de fora, às vezes lá assistindo o jornal e a polícia invadiu o morro e “é é isso aí mesmo, tem que invadir né, tem que pegar ele” e aí, lendo eu começo a ver de uma outra forma e aí ele contava que as crianças que faziam, que::: levavam droga e tal e ele até coloca ((pega o diário e começa a ler uma página que já estava marcada)) ‘tinha vez que sentia até pena de ver as crianças naquela situação, mas o fato é que a gente se acostuma com cada bagulho sinistro, que pena é coisa que dá e passa rápido’ (+++)*

Fonte: excerto da transcrição do Círculo de Cultura/Leitura

Nos diários, os sujeitos também recorrem às citações com os mesmos objetivos, como é possível observar na entrada a seguir, em que há a predominância das citações, em vez da expressão das próprias ideias. Os motivos para esse tipo de entrada no diário podem ser desde uma facilidade maior em reportar aquilo que lhe chamou a atenção até a considerar que as próprias palavras não seriam capazes de exprimir, com a mesma estilística, o que se diz na primeira citação. Na segunda, é a fala do sujeito que complementa a citação e não o contrário, estabelecendo uma espécie de diálogo entre a autora da obra e o sujeito:

Figura 27 – Citações “Úrsula”



Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Quadro 45 - Citações “Úrsula”

*"E o mísero sofria; porque era escravo, e a escravidão não lhe embrutecera alma; porque os sentimentos generosos, que Deus lhe implantou no coração permaneciam intactos, e puros como a sua alma. Era infeliz, mas era virtuoso; e por isso seu coração enterneceu-se em presença da dolorosa cena que se lhe oferece à vista."*

*Um cavalheiro passa mal, e o escravo o salva "e as expressões do escravo, e os serviços que lhe prestara, tocaram-lhe o mais fundo do coração" não só dele o meu também.*

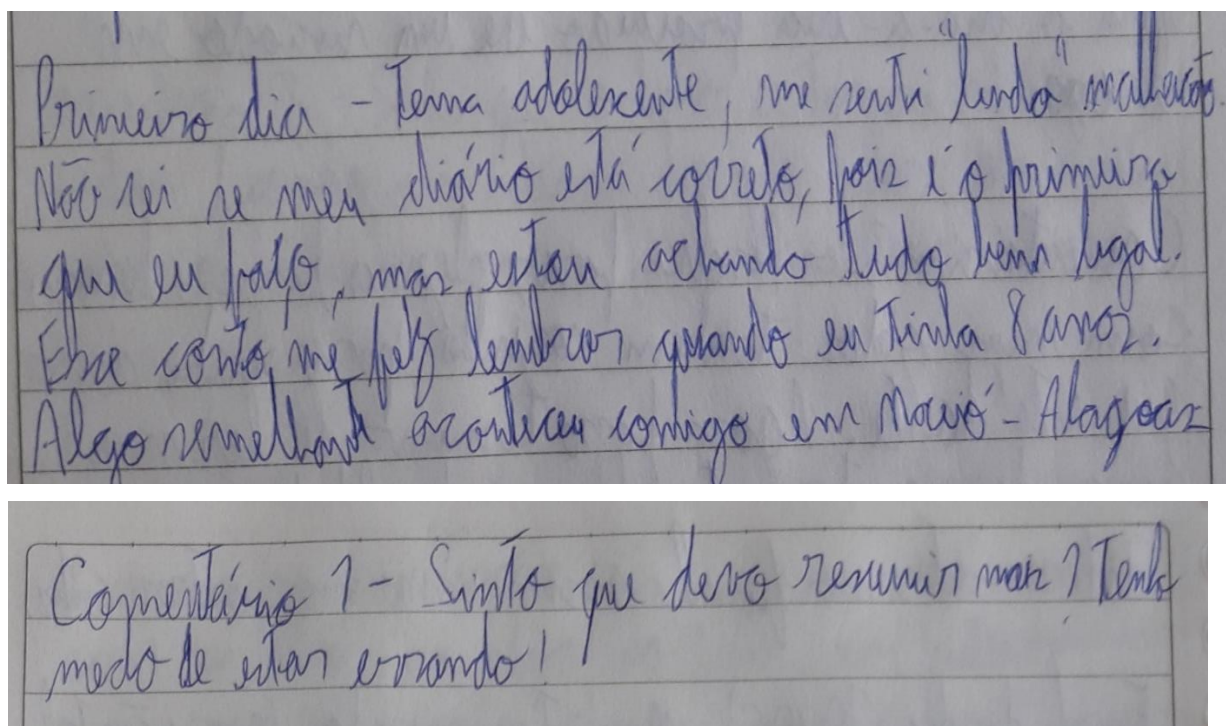
Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Na busca por construir uma identidade acadêmica, os estudantes procuram desenvolver estratégias ou replicar as práticas discursivas que observam nos diversos eventos de letramento dos quais participam nessa esfera. Bezerra (2015) aponta que os estudantes, na busca por corresponder às expectativas que acreditam que os atores nesse ambiente têm, buscam compreender o modo como lidar "com os diversos gêneros de textos científicos que na leitura ou na escrita passam a fazer parte de sua

vida, pois integram centralmente as práticas e eventos de letramento dos quais começa a participar” (BEZERRA, 2015, p. 61-62).

No caso dos alunos que participaram do projeto de letramento desenvolvido nesta pesquisa, é possível observar certa preocupação com as práticas discursivas da esfera acadêmica. Embora eu tenha enfatizado o caráter processual e contínuo dessas práticas, para que se sentissem à vontade para expressarem suas percepções de leitura sem pressões em relação à escrita acadêmica, os alunos, em diversos momentos, disseram-se inseguros em relação ao modo como estavam estruturando os seus diários; ainda que não se tratasse de um gênero acadêmico, as condições de produção acabaram por torná-lo um gênero menos do cotidiano do que eu previa.

Figura 28 – Insegurança em relação à escrita



Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Quadro 46 - Insegurança em relação à escrita

Primeiro dia – Tema adolescente, me senti “lendo” malhação. Não sei se meu diário está correto, pois é o primeiro que eu faço, mas estou achando tudo bem legal. Esse conto me fez lembrar quando eu tinha 8 anos. Algo semelhante aconteceu comigo em Maceió – Alagoas

Comentário 1 – Sinto que devo resumir mais? Tenho medo de estar errando!
--

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Na escrita dos diários e nos Círculos de Cultura/Leitura a intertextualidade – citações, trechos de pesquisa, fotos – compreendeu uma estratégia de inserção nas práticas de letramento acadêmico e de construção da identidade letrada (BEZERRA, 2015). Tanto nos diários de leitura quanto nos Círculos de Cultura/Leitura, a intertextualidade, sobretudo as citações diretas e indiretas, escritas ou oralizadas por meio da leitura em voz alta (nos círculos), são frequentes. Podem ser entendidas como uma busca que os alunos empreendiam a fim de dar respaldo às próprias reflexões.

A construção dessa identidade letrada não deve ser compreendida a partir de uma concepção essencialista, uma vez que essa “persona” social que se constrói no ambiente acadêmico não constitui de um conjunto de atributos, mas “uma realização interacional, negociada e alcançada em eventos comuns” (HOFFNAGEL, 2010, p.64), bem como em “eventos formais e ritualizados como aqueles em que o estudante de graduação precisa se submeter” (BEZERRA, 2015, p. 63). Entendida assim, a identidade não é pura, estática, mas múltipla e flexível “produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, 2019, p. 109), o que vai ao encontro da proposição de Ivanic (1998) de que a escrita é um ato de identidade e que, no caso da universidade, os alunos percebem que os discursos e práticas dão suporte a identidades distintas das que trazem consigo.

Nesta pesquisa, a identidade é entendida como um fenômeno múltiplo, flexível e atrelada aos usos sociais da escrita, defendo que a escrita não seja concebida como uma habilidade que, após adquirida, pode ser replicada em outros contextos, uma vez que, assim como argumentam Lea e Street (2006, p. 229), é necessário considerar as relações de poder, identidade e produção de sentidos em contextos institucionais específicos e não apenas as habilidades linguísticas.

O olhar do professor formador deve se voltar à observação das estratégias empreendidas pelos seus alunos e, a partir dessa observação, procurar formas de intervenção que sejam significativas para esses sujeitos e que atendam ao objetivo de uma formação não meramente técnica, mas para a ação social por meio da escrita. Isso implica o aprender a fazer fazendo e na aproximação entre teoria e prática, bem como aproximar o máximo possível do que deve ser feito em sala de aula, delineando

novas perspectivas para a formação e práticas pedagógicas que culminem na participação social (MARQUES, 2016).

Se considerarmos os sujeitos dessa pesquisa, é possível observar uma busca por corresponder às expectativas que eles acreditam que a academia tem para com eles. A produção escrita dos alunos demonstra que não dominam a norma de prestígio; em suas percepções de leitura explicitam suas expectativas em relação à escrita literária, pontuando em seus diários o caráter coloquial da linguagem e realizando uma valoração negativa das variedades linguísticas. O fato de não possuírem a escrita de prestígio, mas pensarem que a literatura precisa empregá-la – quando sabemos que não – demonstra uma crença sobre como eles esperam que sejam as práticas de letramento na academia, sejam elas científicas ou literárias. Parece haver nessa percepção que os alunos apresentam uma espécie de “modelo acadêmico” imutável e replicável em qualquer uso da escrita e que determina o que é prestigiado e o que não é.

A formação de professores de línguas, a meu ver, deve promover essa mobilidade entre as diferentes práticas de letramento, a fim de que os sujeitos possam experienciar essa aproximação entre teoria e prática, analisando, a partir do próprio trânsito que fazem entre os diferentes usos sociais da escrita, esse caráter múltiplo e flexível da linguagem em suas diferentes modalidades de expressão. Para além das questões relacionadas à escrita, penso que a formação precisa considerar os sujeitos, bem como suas práticas de linguagem. Contudo, não penso que a formação se encerre no desenvolvimento dessas habilidades, pois nos eventos de letramento emergem outras questões, relacionadas ao modo de ser e estar no mundo.

Defendo a tese de que o compromisso com a justiça social é negligenciado em detrimento do desenvolvimento de saberes técnicos e teóricos. Para se contrapor a isso, os eventos de letramento devem possibilitar a expressão da subjetividade dos educandos, cabendo ao professor formador, a partir de um olhar etnográfico, mediar esses sentidos, procurar um modo de abrir espaço à formação que forje processos identitários e que comporte o espaço para o diálogo, de acordo com a concepção freiriana (2019b).

Nesse sentido, defendo a coexistência indissociável e não hierarquizada das práticas formativas técnicas – aqui entendidas como aquelas prestigiadas academicamente, voltadas aos modos de enunciar na esfera acadêmica e às metodologias de ensino – com aquelas relacionadas com as questões sociais.

Considerando os objetivos dessa pesquisa, analiso no capítulo 6 de que modo os eventos de letramento presentes na formação de professores podem operar como espaços para emergência da subjetividade e como espaços formativos para a prática antirracista.



## 6. “A LIBERDADE É UMA LUTA CONSTANTE”: O RACISMO ESTRUTURAL REVELADO NOS EVENTOS DE LETRAMENTO

Neste capítulo, apresento os dados que constroem cada um dos temas identificados a partir das palavras geradoras extraídas com base na investigação do universo vocabular. Além disso, a análise focaliza mais os dados relacionados à construção do tema que será abordado na Problematização: o corpo negro masculino periférico como agente da violência. Por fim, analiso alguns dados do último Círculo de Cultura/Leitura, em que houve a Problematização e a discussão sobre o modo como o Projeto de Letramento pode contribuir para a formação antirracista dos professores em formação inicial.

### 6.1 AS TEMÁTICAS E SEUS SIGNIFICADOS NO CONTEXTO DA PESQUISA

Durante a pesquisa, enquanto realizava o Projeto de Letramento junto aos alunos, vários instrumentos e eventos de letramento foram mobilizados: diários de leitura, Círculos de Cultura/Leitura, podcast, resenha individual e resenha colaborativa, aula para análise de textos da mídia, enfim, foram vários os eventos de letramento em que os sujeitos tiveram a oportunidade de se expressar e discutir as questões que para eles fossem relevantes, bem como as questões relevantes a esta pesquisa: as raciais.

Ao propor o trabalho com os Círculos de Cultura/Leitura, eu já pretendia, com as discussões, chegar aos temas geradores, a fim de observar como os outros dados da pesquisa, gerados a partir de outros instrumentos, dialogavam com esses temas. A observação sobre o modo como os temas são referenciados na pesquisa permite, a partir de uma análise discursiva, observar e analisar as percepções dos sujeitos em relação a eles. Desse modo, neste capítulo, ocupo-me da apresentação dos dados que constroem os temas identificados nos Círculos de Cultura/Leitura e da análise discursiva do que foi selecionado como foco para a Problematização.<sup>37</sup>

Como já mencionado no item 5.4 as temáticas identificadas foram:

- a) A tristeza como história única;

---

<sup>37</sup> Conforme descrito em 4.4

- b) O estereótipo de guerreira e a solidão da mulher negra;
- c) Racismo religioso;
- d) O mito da igualdade racial;
- e) O corpo negro masculino periférico como agente da violência.

Não trarei todos os dados que fazem menção a esses temas, mas, por amostragem, mobilizo dados que permitem visualizar como os sujeitos construíram, discursivamente, significados para cada um deles. Organizo essa discussão na ordem em que as temáticas aparecem listados anteriormente. Embora a metodologia de investigação vocabular, identificação das palavras geradoras e tematização para a problematização seja pertencente aos Círculos de Cultura, conforme proposto por Freire (2019), como já mencionado, mobilizo dados provenientes de todos os instrumentos da pesquisa e não exclusivamente dos Círculos, já que esses dados revelam entre si uma relação dialógica (BAKHTIN, 2012).

#### **a) *A tristeza como história única***

A leitura dos livros permitiu conhecer histórias de mulheres negras e homens negros e essas mesmas histórias é que foram disparadoras de reflexões sobre raça, racismo, preconceito etc. Porém, percebe-se uma predominância discursiva que relaciona os sujeitos negros às narrativas de sofrimento, descontentamento, subalternização. Um dos eventos de letramento do projeto foi a projeção, leitura e discussão da videoconferência da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, em que essa pesquisadora e feminista fala sobre “o perigo de uma história única”:

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história. [...] A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos. [...] As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. [...] quando rejeitamos a história única, quando percebemos que que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso. (ADICHIE, 2019, p. 12-15).

Adichie (2019) evidencia o poder que as histórias exercem: na destituição ou na restituição da humanidade (ou no empoderamento dela). Assim, sempre que as histórias sobre os negros são generalizadas, nega-se a eles o seu direito à humanidade, à individualidade, para além da identidade coletiva de raça.

Nos dados da pesquisa, podemos observar que os alunos, ao compartilhar suas percepções sobre as obras literárias, ressaltam os aspectos trágicos e tristes. De certo modo, as próprias obras tratam desses aspectos, mas pude identificar que há uma tendência em conferir a esses aspectos maior atenção que aos outros. O modo como reportam suas leituras determina a realidade como triste. É como se a realidade fosse unicamente sinônimo de tristeza e as nuances que a compõem não existissem.

#### Quadro 47 - A tristeza como realidade

*D.R.: Trata da realidade mesmo []*

*GT: Conta uma realidade, é muito triste*

*J: ela acordava extremamente triste*

*J: Então a fome ela faz isso com as pessoas ela muda radicalmente o sentimento as emoções*

*N: tem um relato muito triste também no livro que me impactou assim que foi quando a própria filhinha dela não não lembro a idade certa dela da criancinha dela falou pra ela vender menininha vender ela pra pra uma mulher que era melhor de vida pra ela conseguir dinheiro pra se alimentar é muito triste isso*

*JM: A vida dela foi triste. E se você for ver bem ela não morreu idosa, ela morreu nova, se não me engano ela morreu com sessenta anos.*

*D.R.: é cita muito isso (+) e eu acho assim que a a autora ela tipo sempre fala de coisa real, de coisa triste, e::: ela escreve de uma maneira muito bonita, eu::: vi assim, tipo uma forma poética*

Fonte: excerto da transcrição do Círculo de Cultura/Leitura

Nesse trecho da transcrição, quando falam sobre o livro “Quarto de Despejo”, de Carolina Maria de Jesus, os sujeitos associam a realidade com tristeza de modo determinista e universalizante, desconsiderando a pluriversalidade que constitui a narrativa de Carolina Maria de Jesus, contada em seu diário. Se pensarmos que, ao escolher dizer “x”, deixamos de dizer “y”, no caso do modo como os sujeitos retratam “Quarto de Despejo”, ao escolherem falar sobre a tristeza, deixam de falar sobre questões como a criticidade de Carolina em relação aos políticos, por exemplo. Embora haja realmente uma presença marcante de eventos tristes, reduzir a história e a vida de Carolina Maria de Jesus à tristeza é reproduzir uma história única, ao mesmo tempo negar o reconhecimento da humanidade, complexa e composta por múltiplos aspectos que não apenas a tristeza da autora.

Há alguns momentos, porém, em que os sujeitos da pesquisa elaboram suas percepções a partir de uma ótica das múltiplas histórias, compreendendo a humanidade dos personagens, que não podem ser vistas somente a partir de suas dores e cicatrizes. Há a compreensão de que, em meio a essas histórias de tristezas, há menção às alegrias e esperanças que compõem a complexa narrativa social representada nesses textos literários:

#### Quadro 48 - Histórias múltiplas

*N: Uma coisa que eu acho bacana também é que a motivação dela vem de duas coisas: da literatura e da fé que ela tinha, porque ela explicava as coisas por meio disso né (?)*

*D.N.: E também professora eu acho assim que, me::sso retratando a a fome, é tiroteio, morte, igual assim a criança morrer assim, é:: muito, uma coisa que eu acho muito legal é que a autora ela escreve assim cada história, é cada parte triste da vida da pessoa e ao mesmo tempo ela cita coisas que traz esperança pra pessoa, tipo igual do, eu não vou lembrar o nome do menino lá, do, que morre, que é atropelado com a escultura de Jesus, uma coisa assim, tipo, ele esperava o natal chegar, ele esperava uma coisa trazer felicidade, tem a acho que a Duzu Querêncã que esperava o carnaval, então na hora que, então ela vai citando coisas que que traz alegria na vida dessas pessoas, que sofrem tanto.*

*Professora: não é só tristeza né (?) [ ]*

*D.N.: Sim, não é só tristeza.*

Fonte: excerto da transcrição do Círculo de Cultura/Leitura

Como é possível observar, D.N., mesmo correlacionando realidade e tristeza, modaliza seu discurso e pontua que “*me:::smo retratando a a fome, é tiroteio, morte[...]*” a autora também retrata em seu diário as pequenas alegrias, como o natal e o carnaval, que traziam esperança. Essa concessão expressa no discurso de D.N. demonstra uma percepção da narrativa que vai além da tristeza.

A entrada do diário de D.N., apresentada abaixo, mostra sua expectativa antes de iniciar a leitura:

Figura 29 – D.N. História Única

Estou bastante curiosa para começar a leitura. Acho que é um livro extremamente realista e que trata de assuntos importantes e não tão "felizes".

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Quadro 49 - D.N. História Única

*Estou bastante curiosa para começar a leitura. Acho que é um livro extremamente realista e que trata de assuntos importantes e não tão "felizes".*

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

É interessante observar que D.N., ao fazer as predições antes da leitura, associa as narrativas do livro “Olhos D’água” à tristeza, entendendo essa tristeza com realidade. Contudo, D.N. emprega o termo “não tão felizes”, que traz consigo esse subentendido de que não é só tristeza, assim como também não é só alegria, como de fato pode ser compreendida a existência humana.

O modo como as narrativas negras são contadas na grande mídia produz um discurso sobre os corpos negros marcado por temas como a tristeza, a fome, a violência ou mesmo como superação, geralmente utilizada para sustentar discursos sobre meritocracia. Há uma narrativa hegemônica sobre os negros construída pela

grande mídia, pelas narrativas institucionais, pelos livros didáticos, pelo discurso religioso e, muitas vezes, reproduzidas em contextos cotidianos ou mesmo, acadêmicos, como no caso desta pesquisa.

Construir uma narrativa contra hegemônica é urgente, uma vez que é ela que pode devolver a humanidade dos sujeitos negros, conferindo a eles o direito de serem percebidos como múltiplos, plurais. As histórias únicas situam os negros em uma narrativa contada por brancos que os prende a estereótipos e não dão conta de abarcar sua existência complexa. Essas histórias únicas produzem retratos estanques e permanentes; a narrativa contra hegemônica, por sua vez, permite recriar esses campos semânticos associados aos corpos negros e possibilita a escritura de narrativas de afro-futuros. Os eventos de letramento antirracista permitem a relativização dessas narrativas únicas e atuam, assim, como espaços formativos.

### ***b) O estereótipo de guerreira e a solidão da mulher negra;***

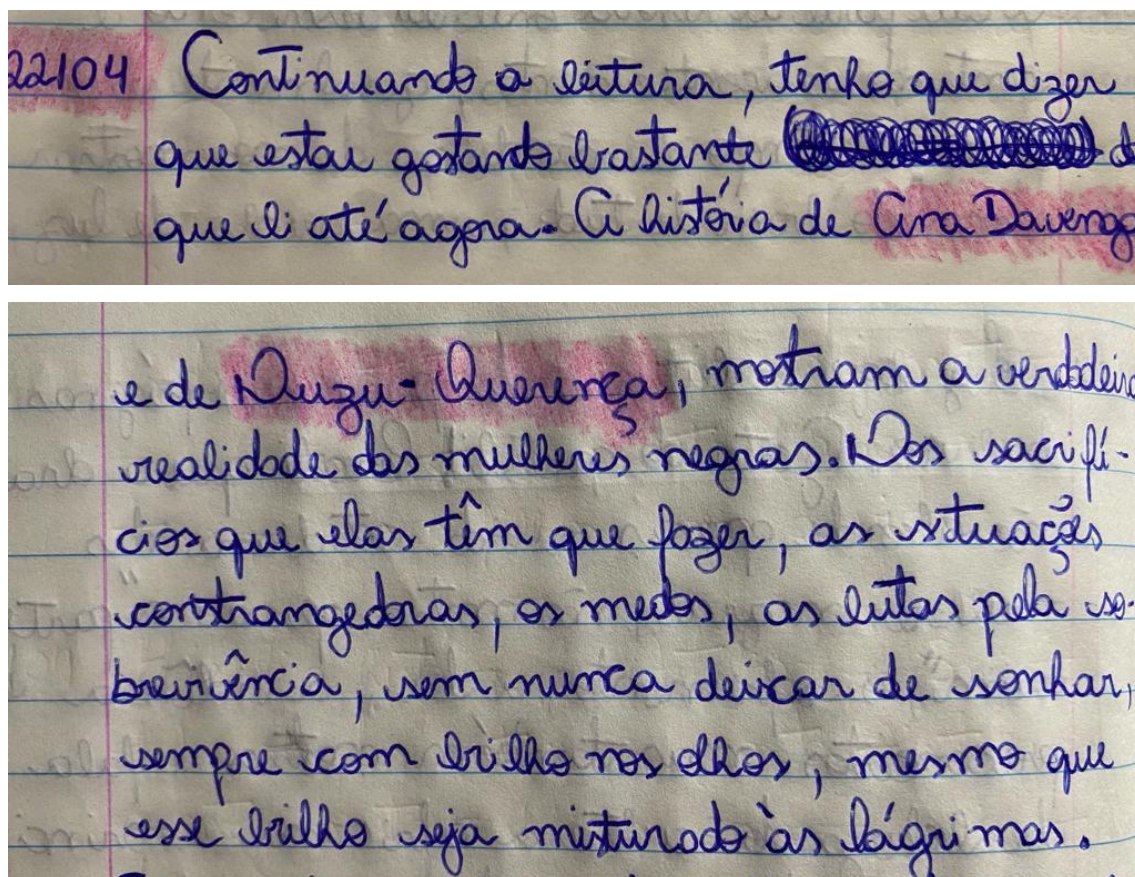
Uma situação em que podemos observar este caráter interventivo e reflexivo do evento de letramento antirracista é quando os professores em formação, ao falarem das personagens do livro “Olhos D’água”, de Conceição Evaristo e de “Quarto de Despejo”, de Carolina Maria de Jesus, atribuem a elas o rótulo de guerreiras a mulheres que vivem várias situações de sofrimento. Esse rótulo guarda uma ideia racista que desumaniza a mulher negra, tornando-a um mito; atribui a essa mulher o peso de ter que ser sempre forte e resiliente, enquanto às mulheres brancas é conferida a imagem da fragilidade e da delicadeza.

Esse falso “elogio” tem suas raízes na escravidão, uma vez que resgata o sentido literal da palavra, associada ao trabalho braçal desempenhado pelas mulheres escravizadas (PACHECO, 2008). A expressão predicativa guerreira e o adjetivo forte, embora enunciados em tom elogioso, escondem a precarização e violência da vida que exigem da mulher negra essa força; deixa de ser um elogio para ser uma espécie de expectativa. Pacheco (2008), discute o preterimento da mulher negra em relações afetivas e a representação da força e da autossuficiência como diretamente atrelados à condição de solidão dessa mulher, que se vê na obrigação de ser forte, ser o esteio. O que se apresenta como elogio mascara na verdade uma situação de opressão.

Em vários momentos, os sujeitos da pesquisa reforçaram esse estereótipo da

mulher negra guerreira, sobretudo quando falavam sobre as obras “Quarto de Despejo”, de Carolina Maria de Jesus, e “Olhos D’água”, de Conceição Evaristo:

Figura 30 – Sobre o Estereótipo da Mulher Negra



Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Quadro 50 - Sobre o Estereótipo da Mulher Negra

*Continuando a leitura, tenho que dizer que estou gostando bastante do que li até agora. A história de Ana Davenga e de Duzu-Querença, mostram a verdadeira realidade das mulheres negras. Dos sacrifícios que elas têm que fazer, as situações constrangedoras, os medos, as lutas pela sobrevivência, sem nunca deixar de sonhar, sempre com brilho nos olhos, mesmo que esse brilho seja misturado às lágrimas.*

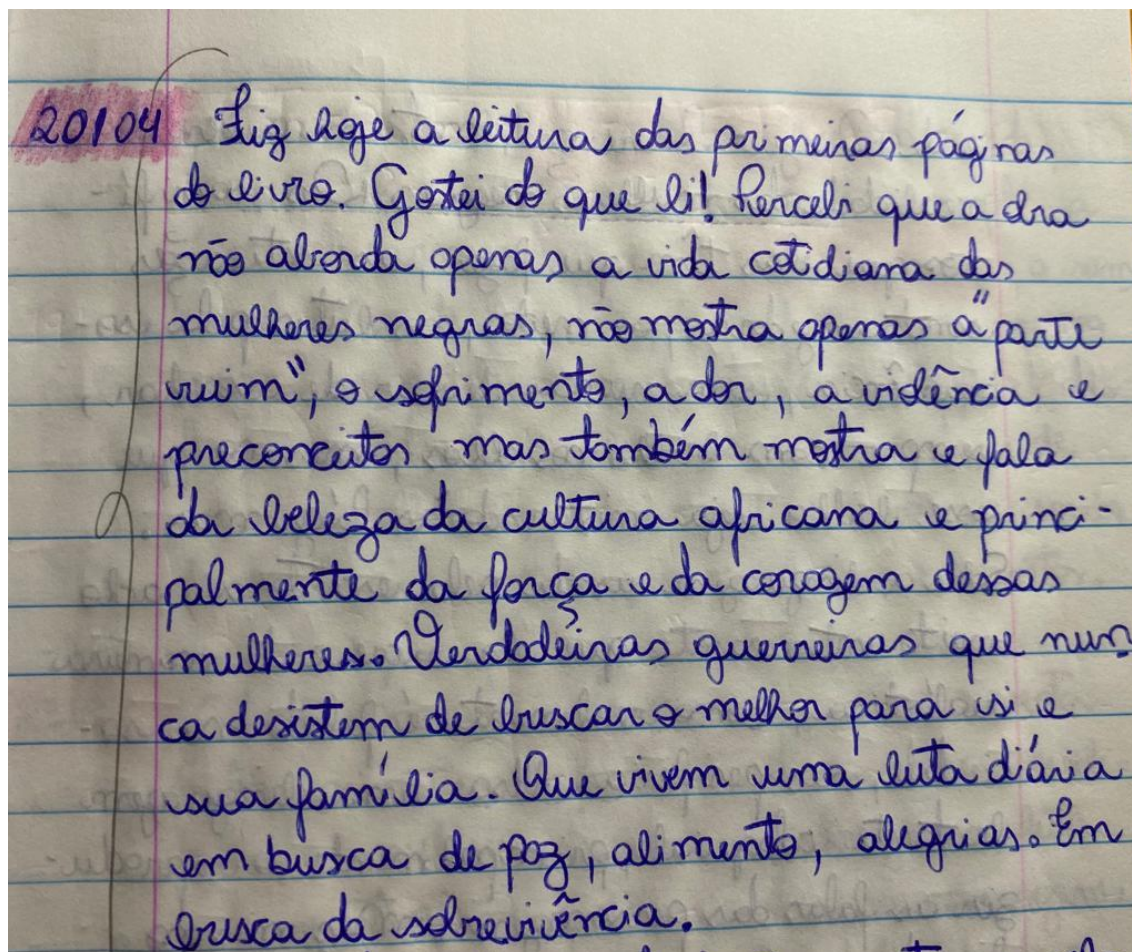
Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Na entrada do diário anterior, mais uma vez, os sacrifícios, sofrimentos, constrangimentos das mulheres negras – nas figuras de Ana Davenga e Duzu-Querença – passam a representar, nas palavras da aluna, “a verdadeira realidade das

*mulheres negras*". Se no tópico anterior o sofrimento era a "realidade" da história única de todos os negros, aqui esse sofrimento passa a ser a realidade da história única das mulheres negras. Atribui a essas mulheres, em tom elogioso, essa capacidade genuína de "superar" suas dificuldades "*sempre com brilho nos olhos, mesmo que esse brilho seja misturado às lágrimas*". Essa elogiada "resiliência", é na verdade, um outro modo de discursivizar a situação precária em que vivem essas mulheres. Ao enaltecer a resiliência, deixam de problematizar as condições, muitas vezes sub-humanas, em que elas estão.

Essa expectativa em relação à performance da mulher negra também pode ser observada na próxima entrada de diário:

Figura 31 – A mulher negra como guerreira



20/04 Fiz hoje a leitura das primeiras páginas do livro. Gostei do que li! Percebi que a obra não aborda apenas a vida cotidiana das mulheres negras, não mostra apenas a "parte ruim", o sofrimento, a dor, a violência e preconceitos mas também mostra e fala da beleza da cultura africana e principalmente da força e da coragem dessas mulheres. Verdadeiras guerreiras que nunca desistem de buscar o melhor para si e sua família. Que vivem uma luta diária em busca de paz, alimentos, alegrias. Em busca da sobrevivência.

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Quadro 51 - A mulher negra como guerreira

*Fiz hoje a leitura das primeiras páginas do livro. Gostei do que li! Percebi que a obra não aborda apenas a vida cotidiana das mulheres negras, não mostra apenas “a parte ruim, o sofrimento, a dor, violência e preconceitos mas também mostra e fala da beleza da cultura africana e principalmente da força e da coragem dessas mulheres. Verdadeiras guerreiras que nunca desistem de buscar o melhor para si e sua família. Que vivem uma luta diária em busca de paz, alimento, alegrias. Em busca da sobrevivência.*

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Do modo como é colocado pelo sujeito da pesquisa, a obra “Olhos D’água” “*não aborda apenas a vida cotidiana das mulheres negras, não mostra apenas “a parte ruim, o sofrimento, a dor, violência e preconceitos”* uma vez que relata a “*luta diária em busca de paz, alimento, alegrias. Em busca da sobrevivência*”. É possível perceber que as lutas, os sacrifícios que as “*verdadeiras guerreiras*” fazem não são classificados como um tipo de violência estrutural; é, na realidade, uma qualidade positiva atribuída a elas. A situação de solidão, abandono estatal e precariedade são vistos aqui como “*força e coragem*”.

No Círculo de Cultura/Leitura, quando trouxeram essa representação da mulher negra como guerreira, introduzi questionamentos buscando construir uma problematização:

Quadro 52 - Estereótipo da mulher negra guerreira em "Quarto de despejo"

*N: uma outra coisa que chama atenção também é::: apesar de todas as dificuldades que ela tinha ela tinha o amor próprio consigo porque ela fala, tem um trecho que ela fala assim que as mulheres falavam que ela era triste porque não tinha marido, mas ela era muito mais feliz que elas justamente por não ter marido []*

*[...]*

*D: é e ela fala que ela prefere não ter marido porque que nem a vizinha dela tinha um marido que batia nela, imagina as crianças (?) Daí ela falava que era muito mais feliz por ser sozinha do que ter um marido que batia nela*

*[...]*

*JM: Eu acho que ela tinha um trauma disso, de pinga, de tudo, até que ela fala assim*

“nossa se pobre já sofre assim imagina se ele bebe” entendeu (?) Então acho que meio que ela tinha um certo trauma de trazer alguém pra morar dentro da casa dela até que ((olha para os colegas)) lembra do cigano(?) Hora que o cigano começou a querer cuidar dos filhos ela tipo colocou ele pra fora, pra correr, depois que ele foi viajar e nunca mais voltou (?) Até que ela falou “depois de velha, ainda vou virar cigana(?)” Lembra(?) Então tem esse questionamento também.

[...]

Professora: uhum (+) Essas questões que vocês foram colocando né de de ela ser uma mulher negra dentro desse contexto bem precário e::: mãe né(?) e não ter um companheiro é, toda essa discussão que trata de modo belo e narrativo, é::: traz implicitamente uma discussão muito pertinente que é sobre a solidão da mulher negra e pobre né?) Que é aquela mulher que é vista pela sociedade como aquela mulher FORTE, GUERREIRA, QUE CUIDA DA CASA, CUIDA DO FILHO E TRATA DE TODO MUNDO, DÁ CONTA DE TUDO, NUNCA ESMORECE, NUNCA CHORA, NUNCA FALHA, NUNCA PODE FRAQUEJAR. ESSA É A SOLIDÃO que a mulher negra periférica carrega, né (?) que é a chamada, que é a conhecida solidão da mulher negra. (+) Porque ela é assim porque ela não tem outra escolha, isso é imposto a ela, mas ela não deveria ter essa necessidade de viver desse modo, de carregar esse fardo que ela carrega. Por que qual qual é a diferença (?) Por que não pode fraquejar (?) Por que, por que que as pessoas criam essa expectativa (?) de de sempre ter que ser uma mulher forte, que nunca se entrega(?) Então é um fardo que se carrega e::: e essa questão da solidão da mulher negra é uma coisa que por muito tempo não foi discutida e está sendo discutida agora, agora estão olhando pra essas questões e é uma realidade que eu acredito que nenhum de nós aqui conhece né, conhece assim de outras pessoas, mas não vive isso, não sei se alguém vive isso, mas se alguém vive ou conhece alguém, sabe como é né(?) sabe que aquela pessoa que está sempre demonstrando uma força que eu nem sei de onde tira, muitas vezes encena essa força, porque é uma pessoa que sofre como qualquer outra. E o diário da Carolina acaba deixando a gente dentro dessa perspectiva né(?) A gente consegue olhar pra essa realidade pelo olhar dela, então a gente consegue sentir esse peso que ela carrega (.) É um livro muito maravilhoso.

Ao relativizar as falas dos sujeitos da pesquisa, quando elogiavam essa característica guerreira das mulheres negras em situação de precariedade, bem como a solidão afetiva na qual vivem, busquei trazer para a discussão uma outra perspectiva: todo o sofrimento que esses rótulos escondem.

Mais uma vez vemos a construção de uma narrativa hegemônica relacionada às mulheres negras, que destitui a humanidade e as coloca em uma situação de pressão social, invisibilizando o que deveria ser o primeiro plano da discussão: a precariedade na qual vivem e o preterimento afetivo. A mulher negra vive entre esse lugar secundário e a necessidade de ser forte. Nos dados da pesquisa, essas são quase sempre as únicas características atribuídas a elas. O corpo feminino negro é discursivamente desumanizado, destituindo essas mulheres da dimensão subjetiva dos seus corpos.

A história única de “força” e “superação” sobre as mulheres negras demonstra a necessidade em se propor discussões mais profundas sobre as questões raciais, que ultrapassem a superficialidade do discurso antirracista. O que quero dizer com isso é que não basta propor ações que evoquem o discurso antirracista, mas que não levem à compreensão de quão enraizado o racismo está no discurso, nas práticas e no modo como entendemos o mundo e as relações hierarquicamente racializadas.

### ***c) Racismo religioso***

O discurso etnocêntrico e racista se manifesta em relação às religiões de matriz africana com muita frequência e violência. O racismo religioso, pautado pela construção de uma verdade cristã hegemônica, tem como mote a salvação cristã. Não há um reconhecimento amplo do papel das tradições africanas na formação da identidade nacional e os espaços religiosos de saberes ancestrais de origem africana, parte da identidade nacional, são vistos como malignos, exóticos e primitivos. Cria-se “uma espécie de espetáculo violento contra tudo que, aparentemente, for identitária, filosófica e liturgicamente relacionado às influências africanas no Brasil (NOGUEIRA, 2020, p.15). Os espaços ancestrais de religiosidade africana são, diferentemente do que constrói o discurso racista,

um espaço de existência, resistência e (re-)existência. Um espaço político. Território de deuses e entidades espirituais pretas, por meio dos quais se busca a prática de uma religiosidade, a um só tempo terapêutica e sócio-histórico-cultural, que se volta para o continente africano, berço do mundo no Novo Mundo. (NOGUEIRA, 2020, p.15).

O discurso que se constrói em torno das religiões de matriz africana é resultado de uma estrutura normativa hegemônica que faz com que o cristianismo seja mais que um movimento de fé, mas “trata-se efetivamente de um projeto de poder” (NOGUEIRA, 2020, p.16), sobretudo se consideramos o quanto o cristianismo está presente nas instituições estatais, na representação política e na grande mídia. É o que Nogueira (2020) chama de movimento “cristãocêntrico”, recebido de modo acríptico pela sociedade.

Há uma construção semiótica do cristianismo como verdade única e das religiões de matriz africana como representação do mal. A intolerância religiosa e o racismo religioso se sustentam na hegemonia religiosa.

Nesta entrada do diário, por exemplo, M.D. fala sobre como cresceu ouvindo que a “Macumba”, como as pessoas preconceituosamente se referem às religiões como Candomblé, Umbanda e Quimbanda, é coisa do Diabo. A crença religiosa cristã da família de M.D. criou um campo semiótico negativo em relação às práticas religiosas negras. De modo explícito, utilizou o cristianismo como argumento para o racismo religioso. M.D. salienta como é um tema “tabu” para a sociedade, evidenciando a intolerância religiosa generalizada. M.D. não se inclui nesse grupo de pessoas que consideram as práticas religiosas negras um tabu ou mesmo se inclui na crença de sua família, contudo, não se contrapõe a elas, pois diz que não conhece suficientemente para opinar.

Percebo que M.D. reproduz um argumento recorrente na sociedade “o desconhecido” que é utilizado como justificativa quando se trata das religiões não cristãs. Silenciar ou omitir-se em uma situação de racismo também produz significação: a convivência. A falta de conhecimento sobre as religiões negras, por exemplo, não exime da responsabilidade de se contrapor ao discurso de intolerância e racismo, pois não basta ser racista, é preciso ser antirracista, com atos e palavras.

Ao falar sobre as pessoas que não pesquisam ou não procuram saber, M.D. refere-se a elas na terceira pessoa, não se incluindo nesse grupo, mesmo explicitando um pouco antes não ter realizado essa busca, bem como se valendo do fato das religiões de matriz africana serem um “tabu na sociedade” e não serem aprovadas

pela família evangélica para não buscar conhecimento sobre, mesmo tendo “curiosidade”. Essa curiosidade é quase que uma observação do “exotismo” atribuído a essas práticas, tão distantes parecem ser do seu convívio. M.D. reproduz um discurso hegemônico que reforça a relação entre o autorizado e o inferior, o eu e o outrem.

Figura 32 – Racismo religioso M.D.

28/04 manhã

Começa com “depois da chuva que veio”, engracado que comecei ler, e tinha exatamente acabado de parar de chover, coincidências. Macumba! Um tema tabu para a sociedade; minha família é evangélica então cresci ouvindo que não é coisa boa, é do Diabo. Não posso, nem tenho o direito de opinar, nunca fui para conhecer, nem ao menos pesquisei sobre. Mas como está bem visível no capítulo, todos eram “contras”, mas era o primeiro lugar para onde corriam quando precisavam, e realmente funcionava. Achei incrível a admiração e preocupação das crianças para com dona Jara, no fundo todos a amavam e respeitavam muito.

Achei muito interessante falar sobre religiões, porque as pessoas têm pré-conceitos e acabam discriminando, tendo medo, falando mal, sem ao menos conhecer, pesquisar sobre essas religiões de origem africanas. Eu mesmo tenho muita curiosidade e vontade de conhecer, mas por ser um tabu na sociedade, minha família não gosta, tem receio desse desconhecido.

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

## Quadro 53 - Racismo religioso M.D.

Começa com “depois da chuva que veio”, engraçado que comecei ler, e tinha exatamente acabado de parar de chover, coincidências. Macumba! Um tema tabu para a sociedade; minha família é evangélica então cresci ouvindo que não é coisa boa, é do Diabo. Não posso, nem tenho o direito de opinar, nunca fui para conhecer, nem ao menos pesquisei sobre. Mas como está bem visível no capítulo, todos eram “contras”, mas era o primeiro lugar para onde corriam quando precisavam, e realmente funcionava. Achei incrível a admiração e preocupação das crianças para com dona lara, no fundo todos a amavam e respeitavam muito.

Achei muito interessante falar sobre religiões, porque as pessoas têm pré-conceitos e acabam discriminando, tendo medo, falando mal, sem ao menos conhecer, pesquisar sobre essas religiões de origem africanas. Eu mesmo tenho muita curiosidade e vontade de conhecer, mas por ser um tabu na sociedade, minha família não gosta, tem receio desse desconhecido.

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Ainda que, aparentemente bem-intencionado, o discurso de M.D. revela a construção simbólica do racismo religioso, valorizando e conferindo prestígio às práticas cristãs – mesmo quando explicitamente e de modo perverso estigmatizam as pessoas com uma crença não hegemônica e brancocêntrica. Essa estigmatização pode ser observada também no excerto do Círculo de Cultura/Leitura, visto a seguir:

## Quadro 54 - Racismo religioso versus crença hegemônica

*GA: Eu falei “Meu Deus” e tantas mães perdem o filho por conta disso, aí tipo, quando, eu fiquei pensando, será que ele conseguiu (?) eu fiquei procurando o final do capítulo, não achava e eu já ficava louca, aí quando eu cheguei, aí eu fui lendo, fui lendo, eu cheguei num assim que da senhoria que fazia benzimento, as criança todas curiosa, “que que ela tava fazendo lá naquela casa? Os barulhos de tambor”, né (?) uma vez eu escutei barulho de tambor do lado da minha casa eu quase morri do coração ((todos riem))*

*Professora: É o medo do desconhecido*

*GA: é, eu não sabia, então, assim, aí eu perguntei pras vizinhas “Gente quem que toca tambor à noite”, aí eu liguei sabe, com a minha vida (.) Então, assim, é, as criança ficou assim “ai, nossa, ela tá doente, vamos rezar por ela, vamos pedir por*

*ela, vamo cuidar dela assim né (?)” Tinha uns que nem podia falar dela por causa da religião, aí tipo assim, eu fiquei “Nossa, será que ela ficou bem (?) o que é que que aconteceu com ela (?)” aí depois veio aquele outro da borboleta, “ninguém nasce borboleta”*

Fonte: excerto da transcrição do Círculo Cultura/Leitura

Quando G.A. se refere ao ato de tocar tambor, por exemplo, a aluna fala do medo que sentiu. Esse discurso sobre as práticas religiosas de matriz africana é muito comumente reproduzido. A origem dessa representação discursiva racista pode ser atribuída ao desconhecimento sobre essas práticas, já que a representação mais comum considera sua legitimidade, atribuindo a elas símbolos que as caracterizam como exóticas, malignas, não condizentes com o que representa o viés religioso dominante: o cristianismo.

A naturalidade com que a aluna constrói seu relato sobre o ocorrido denota uma naturalização do racismo religioso, uma espécie de “consenso social” que atribui a essas outras práticas religiosas não cristãs um caráter subalterno, passível de críticas que são socialmente autorizadas pela maior parte da sociedade. O riso dos demais alunos é uma espécie de confirmação desse acordo tácito.

A leitura do conto fez com que G.A. retomasse essas memórias, correlacionando a ficção com fatos vividos, sem explicitar, no entanto, uma reavaliação dessa atitude durante o evento focalizado. Creio que o evento, todavia, pode oportunizar uma retomada reflexiva dessa experiência que permita desconstruir essa visão racista da religiosidade não cristã.

#### ***d) O mito da igualdade racial***

Como demonstraram os dados apresentados no item 3.3, a violência racial está, de forma explícita, presente no modo como a sociedade escolhe quem pode viver e quem pode morrer:

[...] a noção de biopoder é insuficiente para dar conta das formas contemporâneas de submissão da vida ao poder da morte. Além disso, propus a noção de necropolítica e de necropoder para dar conta das várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, as armas de fogo são dispostas com o objetivo de provocar a destruição máxima de pessoas e criar ‘mundos de morte’, formas únicas e novas

de existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o estatuto de ‘mortos-vivos’. (MUNANGA, 2020, p.71).

É importante destacar que, como os números comprovam, as pessoas negras estão mais expostas à violação de seus direitos; nesse sentido, o racismo é um fator determinante do modus operandi da branquitude. O racismo, que organiza as sociedades contemporâneas, é, assim, algo que fortalece as políticas de morte, ou seja, a necropolítica. Contudo, o racismo não opera apenas por meio da violência física e quantificável, como demonstrado nos relatórios; o racismo indireto (ALMEIDA, 2021) e/ou as microagressões raciais (PIERCE, 1974; SILVA, 2000) são também responsáveis pela manutenção da estrutura social racializada.

Almeida (2021) explica que, embora estejam associadas, as categorias racismo, preconceito e discriminação precisam ser diferenciadas. O preconceito racial baseia-se nos estereótipos associados aos grupos racializados: é o juízo de valor que se faz das pessoas pertencentes a esses grupos. Esse juízo pode ou não resultar em práticas discriminatórias. A discriminação, por sua vez, caracteriza-se pelo tratamento diferenciado a pessoas que pertencem a grupos racialmente identificados. O racismo é, assim, “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta e por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (ALMEIDA, 2021, p.32).

A discriminação racial, cujo requisito principal é o poder, pode ser direta ou indireta. A discriminação direta pode ser entendida como um repúdio intencional e ostensivo a um indivíduo ou grupo, como uma loja se recusar a atender uma determinada pessoa por sua raça, por exemplo; a indireta não é marcada pela intencionalidade explícita, compreende um processo que ignora as especificidades dos grupos raciais ou que reafirma a suposta “neutralidade racial” (ALMEIDA, 2021). A “neutralidade racial” ou “mito da igualdade racial” está presente, por exemplo, neste trecho da resenha colaborativa:

#### Quadro 55 - Mito da igualdade racial na resenha colaborativa

Assistir ao filme conscientiza as pessoas sobre respeitar a todos e combater o preconceito, pois, independente da cor somos todos iguais, com nossas dores,
---

limitações, defeitos e qualidades. (Trecho da resenha colaborativa)

Fonte: trecho da resenha colaborativa produzida pelos sujeitos da pesquisa

No podcast, ao entrevistar uma mulher negra vítima de injúria racial, G.A. evoca o discurso religioso cristão ao dizer que “*E::: somos todos iguais né? Perante Deus e perante o mundo somos todos iguais né?*”, e esse discurso é utilizado também pela entrevistada, reiterado mais de uma vez:

#### Quadro 56 - Podcast G.A. e o mito da igualdade racial

*G.A. Então, você já sofreu racismo na sua vida. Como que foi? Como você se portou diante dessa situação?*

*Entrevistada: A primeira reação que a gente tem é chorar né? Porque::: a gente::: não aceita isso né? É uma coisa muito complicada de se lidar.*

*G.A.: E::: qual foi a sua primeira é::: reação ao receber isso? E quantos anos você tinha quando sofreu o primeiro racismo?*

*Entrevistada: Era bem criança mesmo, tinha cinco anos de idade, foi no::: no pré que eu sofri que eu fui chamada de macaca por uma aluna ... e::: assim a primeira reação que eu tive foi contar pra professora só que a professora não ligou muito*

*G.A.: As pessoas não respeitam né? E::: somos todos iguais né? Perante Deus e perante o mundo somos todos iguais né? Por que tanto ódio no coração? E o que você tem a dize:::r a essas pessoas?*

*Entrevistada: Que::: é::: por dentro somos todos iguais e por fora também e num cor não diferencia ninguém, somos todos iguais. E::: não se precisa de isso, preconceito, de racismo. Deus nos fez todos iguais, somos irmãos perante Deus, perante Jesus Cristo.*

*[...]*

*G.A.: o negro ele sofre muito preconceito []*

*Entrevistada: Até criança, né? / Esses dias uma menininha que eu cuido, que eu cuidava né? Passou a mão em mim e falou assim “o tia a sua cor não não suja a minha mão”. Vocês acreditam que ela falou isso?*

*[...]*

*G.A.: E daí o que você fez?*

*Entrevistada: Eu falei pra ela que nós somos todos iguais, tudo o que a gente / tudo o que ela tem no coraçãozinho dela eu tenho no meu e::: cor e::: raça e::: cabelo*

*não diferencia ninguém, falei desse jeitinho pra ela. Ela pediu desculpa [..]*

Fonte: excerto da transcrição do podcast produzido pelos sujeitos da pesquisa

Tanto G.A. quanto a entrevistada atribuem muito valor ao discurso religioso cristão, fundamentando suas falas na suposta ideia de “igualdade fraterna”. Todavia, esse discurso revela que ambas não compreendem que, embora acreditem que todos devam receber tratamento digno e respeitoso, é justamente o fato de que os negros não recebem esse tratamento igualitário que confirma que, socialmente, não somos todos iguais. “Cor, raça e cabelo”, segundo a entrevistada, não diferenciam ninguém, quando, na verdade, socialmente, são índices de racialização dos seres humanos.

Neste outro podcast, M.D., embora reconheça que a sociedade acaba diferenciando brancos e negros, aponta que “*na verdade não tem essa diferença*”, o que acaba sendo contraditório. Essa contradição se sustenta na crença de que todos são iguais. O tratamento diferenciado que M.D. percebe é ele próprio a comprovação de que essa igualdade é um desejo, uma retórica discursiva para se opor ao racismo, que, no entanto, não surte efeitos práticos.

#### Quadro 57 - Podcast M.D. e o mito da igualdade racial

MD: E::: você falou que veio de uma família pobre, é::: como você se sente é::: você chegou até é::: fez uma faculda:::de, tem um::: trabalho importan:::te, é até síndico do condomínio onde você mo:::ra, como você se sente com essa superação? Porque infelizmente a gente tem que falar né “ah é uma superação” é::: porque a sociedade acaba diferenciando “ai o branco do negro” que na verdade não tem essa diferença né? Mas usam essa palavra “superação”, como você se sente com isso?

Fonte: excerto da transcrição do podcast produzido pelos sujeitos da pesquisa

Dizer que “somos todos iguais” é quase um contra-argumento para agressões racistas, sem surtir nenhum efeito, porém, já que o racismo parte do ponto de vista de que brancos são superiores às outras raças. Negar que existe tratamento diferenciado conferido a negros e brancos, indígenas e brancos, asiáticos e brancos, entre outras relações racializadas, é negar a própria existência do racismo e, nesse sentido, contribuir para sua manutenção, pois o que não existe não precisa ser combatido. O que possibilita a discussão sobre o racismo é a consciência de que, embora todos

devessem receber tratamento digno, não é isso o que acontece. Além disso, é preciso relativizar esse discurso homogeneizante que entende todos os povos como iguais, quando somos, na verdade, distintos e singulares, em nossa complexidade múltipla e plural.

#### ***e) O lugar social periférico do corpo negro como agente da violência***

Para além das características recorrentes nos diários, apresentadas e ilustradas no item 5.1.1 (A Análise das Entradas dos Diários Enquanto “Escrita de Invenção”), os diários de leitura possibilitaram uma reflexão acerca da temática que é central neste trabalho: as questões raciais. A partir de uma visão geral e, com base em algumas entradas específicas dos diários de alguns sujeitos da pesquisa, bem como em transcrições e excertos, focalizarei a questão da posição interpretativa dos sujeitos da pesquisa, com a reprodução da história única dos corpos negros nos discursos dos alunos/leitores, ausência e apagamento da temática da negritude em algumas impressões de leitura.

Reitero que as análises e discussões consideram uma amostragem dos dados, selecionados com vistas a responder as perguntas de pesquisa. Dada a extensão da pesquisa e quantidade de dados coletados, analisá-los integralmente não se mostrou viável. A seleção foi realizada atendendo ao princípio central da pesquisa: a implicação da subjetividade à discussão das questões raciais, ressignificando a formação do professor para além dos aspectos técnicos e pedagógicos.

Silvio Almeida (2021), advogado, filósofo e estudioso da teoria social, assevera que a sociedade contemporânea não pode ser compreendida sem os conceitos de raça e racismo; isso porque – mesmo que de modo velado – a ideologia, o direito, a economia e a política mantêm relações com o racismo; trata-se de algo mais profundo que culmina nas expressões cotidianas de racismo. Segundo Almeida (2021), o racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea, não é, assim, uma manifestação patológica ou restrita ao nível da individualidade.

Judith Butler (2020), filósofa e uma das principais teóricas do feminismo e da teoria *Queer*, ao discutir e analisar o caso de Rodney King, homem negro violentamente assassinado pela polícia, identifica a existência de um campo de visibilidade racialmente saturado “que circunscreve a percepção de pessoas que se compreendem como brancas, cuja identidade se sustenta na projeção da violência

sobre o outro racializado enquanto negro” (BUTLER, 2020, p.1).

Neste estudo de caso de Rodney King, Butler analisa o fato de as imagens do ataque a Rodney King serem utilizados tanto pela acusação quanto pela defesa; a autora questiona como um mesmo conjunto de imagens pode ser compreendido como demonstração da violência policial e como justificativa dessa violência, uma vez que a polícia justifica o espancamento alegando, a partir das imagens, uma possível reação da vítima. No julgamento, a absolvição da violência policial é explicada pela autora como “efeito de uma episteme racista” (BUTLER, 2020, p.1).

A interpretação do vídeo é realizada a partir de possíveis lugares de identificação oferecidos: Rodney King, os policiais que o cercavam, aqueles que ativamente o espancavam, aqueles que testemunhavam, o olhar da câmera e, por implicação, o olhar do espectador branco que talvez sinta um ultraje moral, mas que também assiste à distância (BUTLER, 2020). São esses lugares que influenciam o modo como são vistos e compreendidos os fatos: i) de dentro de uma lógica da branquitude como episteme; ii) ou uma contraleitura, em que a “visão” da negritude toma lugar (FANON, 2020). Nesse sentido, “é necessário ler não somente o ‘evento’ da violência, mas o esquema racista que ele orchestra e traz interpretação, que fragmenta a intenção violenta do corpo que a exerce e a atribui àquele que a recebe” (BUTLER, 2020, p.7).

A representação de King como ameaça violenta se dá no interior de um quadro de interpretação racista, que se produz a partir das projeções invertidas da branquitude, trata-se de uma esquematização racial, uma produção racial do visível; “trata-se de um ver que é um ler, isto é, uma construção *contestável*, mas que ainda assim se passa por ‘ver’, uma leitura que se tornou, para aquela comunidade branca, e para muitos outros, o mesmo que ver” (BUTLER, 2020, p.3). Desse modo,

Não é uma questão, portanto, de negociar entre o que é ‘visto’, e um lado, e uma leitura que é imposta sobre a evidência visual do outro. Em certo sentido, o problema é ainda pior: na medida em que há uma organização e disposição racista do visível, ela funcionará para circunscrever o que se qualificar como evidência visual, de tal modo que, em alguns casos, é impossível estabelecer a ‘verdade’ da brutalidade racista por meio do recurso à evidência visual. Quando o visual está completamente esquematizado pelo racismo, a ‘evidência visual’ à qual nos referimos irá sempre e somente refutar as conclusões nela baseadas; é possível, no interior dessa episteme racista, que nenhuma pessoa negra possa recorrer ao visível enquanto terreno seguro de evidência. [...] O campo visual não é

neutro à questão da raça; é ele mesmo uma formação racial, uma episteme hegemônica e persuasiva. (BUTLER, 2020, p.4)

A análise realizada por Butler (2020), bem como os conceitos propostos – campo de visibilidade racialmente saturado e episteme da branquitude racista – permitem uma leitura e análise dos dados da pesquisa, levando à reflexão sobre como ocorre a esquematização racial do campo visível, é sobre o modo os discursos sobre eventos da vida e sobre a ficção organizam-se dentro de um quadro racialmente saturado.

Não questiono se há uma produção/construção racial do visível, mas de que modo se dá: nos eventos de letramento, nos discursos sobre os eventos da vida e sobre a literatura, uma vez que compreendemos o racismo como estrutural, institucional e, portanto, indiscutivelmente presente nas relações sociais. Me ocupo, portanto, da discussão sobre como está disposta essa formação racial do visível nos dados da pesquisa e quais os lugares de identificação ocupados pelos sujeitos.

Os dados permitem a observação das posições axiológicas discursivas (VOLÓCHINOV, 2017) das professoras e dos professores em formação em relação a diferentes manifestações sociais do racismo. Vale mencionar que os diários de leitura não são entendidos aqui somente como um gênero mediador do letramento acadêmico, mas, alinhados a uma prática cursiva de leitura (ROUXEL, 2012), são reveladores de subjetividade, ressaltando a relação valorativa sobre os objetos do discurso e a relação com outros discursos já-ditos.

Para a discussão, apresento as percepções de leitura acerca do conto “Espiral”, de Giovani Martins. São quatro entradas de diários de sujeitos diferentes, bem como um trecho da resenha de um deles. Sintetizamos algumas informações dos sujeitos no quadro a seguir:

Quadro 58 - Breve perfil

<b>1 – D.N.</b>	<b>2 - G.C.</b>	<b>3. M.T.</b>	<b>4 – M.D.</b>
Mulher negra	Homem negro	Homem branco	Mulher branca
Residente em um distrito com cerca de 3 mil habitantes	Residente em um distrito com cerca de 15 mil habitantes	Morou até os 22 no Rio de Janeiro; atualmente reside em uma cidade próxima à Universidade	Residente em uma cidade com cerca de 100 mil habitantes.
17 anos	19 anos	23 anos	17 anos
Educação Básica em Escola Pública	Educação Básica em Escola Pública	Educação Básica em Colégio Militar (pai militar)	Educação básica em Colégio Privado
1ª geração da família a ingressar no ensino superior	1ª geração da família a ingressar no ensino superior	Pais com ensino superior completo	Avós e pais com ensino superior completo

Fonte: a própria autora

“Espiral” é o segundo conto do livro “O Sol na Cabeça”, um dos livros lidos durante o projeto. No livro, ao longo dos contos, Giovani Martins ficcionaliza as várias dimensões da vida de sujeitos periféricos no Rio de Janeiro, construindo um panorama sobre vida dentro das favelas, sobre as desigualdades, sobre a segregação e sobre o contraste marcante entre as classes e raças.

O conto “Espiral” é narrado em primeira pessoa e apresenta o comportamento de um homem cujo nome não nos é informado. O fato de esse personagem não ter um nome próprio, ou seja, não ter identidade marcada nominalmente, permite a correlação de sua história com a de outros indivíduos, representando, portanto, uma identidade que pode ser comum, coletiva.

No conto, o personagem não tem as suas características físicas apresentadas, mas há uma descrição do componente social que permite visualizar a distância social entre as classes:

As pessoas costumam dizer que morar numa favela de Zona Sul é

privilégio, se compararmos a outras favelas na Zona Norte, Oeste, Baixada. De certa forma, entendo esse pensamento, acredito que tenha sentido. O que pouco se fala é que, diferente das outras favelas, o abismo que marca a fronteira entre o morro e o asfalto na Zona Sul é muito mais profundo. É foda sair do beco, dividindo com canos e mais canos o espaço da escada, atravessar as valas abertas, encarar os olhares dos ratos, desviar a cabeça dos fios de energia elétrica, ver seus amigos de infância portando armas de guerra, pra depois de quinze minutos estar de frente pra um condomínio, com plantas ornamentais enfeitando o caminho das grades, e então assistir adolescentes fazendo aulas particulares de tênis. É tudo muito próximo e muito distante. E, quanto mais crescemos, maiores se tornam os muros. (MARTINS, 2018, p. 17-18)

Esse menino sem nome, desde cedo, percebe os olhares cheios de medo daqueles que o viam como uma ameaça, sem ainda, no entanto, compreender a dimensão discriminatória daquele gesto:

Andando pelas ruas da Gávea, com meu uniforme escolar, me sentia um desses moleques que me intimidavam na sala de aula. Principalmente quando passava na frente do colégio particular, ou quando uma velha segurava a bolsa e atravessava a rua pra não topar comigo. Tinha vezes, naquela época, que eu gostava dessa sensação. Mas, como já disse, eu não entendia nada do que estava acontecendo. (MARTINS, 2018, p. 17)

Em um desses episódios em que alguém lançava olhares atravessados pelo julgamento e medo, o menino resolveu “encenar” aquilo que, posteriormente, desencadearia uma obsessão em perseguir pessoas cujas características situavam-nas entre aquele grupo o qual ele vai descrever como parecendo pertencer a uma mesma família:

Nunca esquecerei da minha primeira perseguição. Tudo começou do jeito que eu mais detestava: quando eu, de tão distraído, me assustava com o susto da pessoa e, quando via, era eu o motivo, a ameaça. Prendi a respiração, o choro, me segurei, mais de uma vez, pra não xingar a velha que visivelmente se incomodava de dividir comigo, e só comigo, o ponto de ônibus. No entanto, dessa vez, ao invés de sair de perto, como sempre fazia, me aproximei. Ela tentava olhar pra trás sem mostrar que estava olhando, eu ia chegando mais perto. Ela começou a olhar em volta, buscando ajuda, suplicando com os olhos, daí então coleí junto dela, mirando diretamente a bolsa, fingindo que estava interessado no que pudesse ter ali dentro, tentando parecer capaz de fazer qualquer coisa pra conseguir o que queria. Ela saiu andando pra longe do ponto, o passo era lento. Eu a observava se afastar de mim. Não entendia bem o que sentia. Foi quando, sem

pensar em mais nada, comecei a andar atrás da velha [...] Não sei quanto tempo durou tudo aquilo, provavelmente não mais que alguns minutos, mas, para nós, era como se fosse toda uma vida. Até que ela entrou numa cafeteria e segui meu caminho. [...] Por mais que às vezes me parecesse loucura, sentia que não poderia parar, já que eles não parariam. As vítimas eram diversas: homens, mulheres, adolescentes e idosos. Apesar da variedade, algo sempre os unia, como se fossem todos da mesma família, tentando proteger um patrimônio comum. (MARTINS, 2018, p. 18)

A perseguição que acontecia com pessoas aleatórias, passou, em um determinado momento, a ser direcionada a apenas um homem: Mário. De acordo com o narrador personagem “obsessão foi ganhando forma de pesquisa, estudo sobre relações humanas. Passei então a ser tanto cobaia quanto realizador de uma experiência” (MARTINS, 2018, p. 19). Vale destacar que o fato de o sujeito perseguido ter nome e o narrador personagem não ter não é ausente de significação. Ao ganhar um nome, uma identidade, aquele que pertence à classe social e à cor de prestígio passa a representar, simbolicamente, a configuração social que percebe e valida alguns e invisibiliza e generaliza outros: classes média e alta branca e classe baixa e negra, respectivamente.

O trecho “a velha que visivelmente se incomodava de dividir comigo, e só comigo, o ponto de ônibus” permite inferir que esse menino possui uma característica diferente das dos demais sujeitos que dividem o ponto de ônibus, a cor, talvez, sem, no entanto, deixar isso explícito. Contudo, Tanto G.A. quanto D.N., em seus diários, descrevem o personagem de modo semelhante, caracterizando-o como negro:

Figura 33 – Espiral D.N.

Na sequência com linguagem coloquial temos: Espiral – espiral significa basicamente desenrolar, e é isso que o personagem busca. Ele tenta entender por qual motivo as pessoas correm, mudam de calçada, temem sua presença quando ele se aproxima, sem que ele dê motivo para estas ações dos indivíduos. O motivo é bem triste e mais triste é saber que eu já cometi esse preconceito, estava voltando do trabalho a noite, sua vez, quando percebi um rapaz negro, com roupas sujas andando rapidamente atrás de mim. Ele usa maconha e mora em um bairro considerado perigoso na minha cidade. Simha apenas ele e eu na rua, mas percebi duas vezes e comecei a andar mais rápido. Foi aí que ele percebeu que estava correndo dele e começou a andar rápido também, quando ele chegou perto disse boa noite e seguiu em frente. Depois do ocorrido passei a cumprimentá-lo todos os dias e escrevi muito sobre minha

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Quadro 59 - Espiral D.N.

Na sequência com a linguagem coloquial temos: Espiral – espiral significa basicamente desenrolar, e é isso que o personagem busca. Ele tenta entender por qual motivo as pessoas correm, mudam de calçada, temem sua presença quando ele se aproxima, sem que ele dê motivo para estas ações dos indivíduos. O motivo

*é bem triste e mais triste é saber que eu já cometi esse preconceito, estava voltando do trabalho a noite, rua escura, quando percebi um rapaz negro, com roupas sujas andando rapidamente atrás de mim. Ele usa maconha e mora em um bairro considerado perigoso na minha cidade. Tinha apenas ele e eu na rua, não pensei duas vezes e comecei a andar mais rápido foi aí que ele percebeu que estava correndo dele e começou a andar rápido também, quando ele chegou perto disse boa noite e seguiu em frente. Depois do ocorrido passei a cumprimenta-lo todos os dias refleti muito sobre minha ação [...]*

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

D.N., ao relatar um caso parecido com o do livro, descreve o homem como negro, fazendo uma comparação indireta com o personagem do livro. Já G.C. é mais explícito ao realizar a descrição do menino do conto, associando o tratamento diferenciado conferido a ele a sua cor e classe social, demonstrando compreender, inclusive, que a classe social do homem negro é mais um fator que influencia no modo como será tratado, o que comprova a interseccionalidade marcada nas relações raciais e sociais:

Figura 34 – Participante G.C.

02/04/19  
 Li o capítulo "Espial". Se trata de um rapaz que, tomado pelo ódio que tinha em ser julgado com preconceito pelas pessoas devido a sua cor e classe social, decidiu perseguir pessoas na rua como se fosse assaltar, mas não o fazia. Até que um dia, escolheu uma vítima para se aprofundar na sua "experiência" e isso foi ficando mais intenso. No fim do capítulo mostra que isso acabaria num possível crime e o narrador se deixou levar e acaba se tornando a pessoa que "aparentava" ser no julgamento das pessoas.

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Quadro 60 - Participante G.C.

Li o capítulo "Espial" (sic.). Se trata de um rapaz que, tomado pelo ódio que tinha em ser julgado com preconceito pelas pessoas devido a sua cor e classe social, decidiu perseguir pessoas na rua como se fosse assaltar, mas não o fazia. Até que um dia, escolheu uma vítima para se aprofundar na sua "experiência" e isso foi ficando mais intenso. No fim do capítulo mostra que isso acabaria num possível crime e o narrador se deixou levar e acabar se tornando a pessoa que "aparentava" ser no julgamento das pessoas.

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Já M.T. não descreve o sujeito em seu diário, mas o faz em sua resenha, atribuindo ao narrador-personagem a mesma característica que D.N. e G.A. atribuíram: ser negro. Assim como G.A., também menciona a classe e lugar social periférico desse sujeito e retoma o trecho do conto em que fica evidente o caráter histórico do lugar social de violência que os corpos negros ocupam: "poeiras de outras épocas".

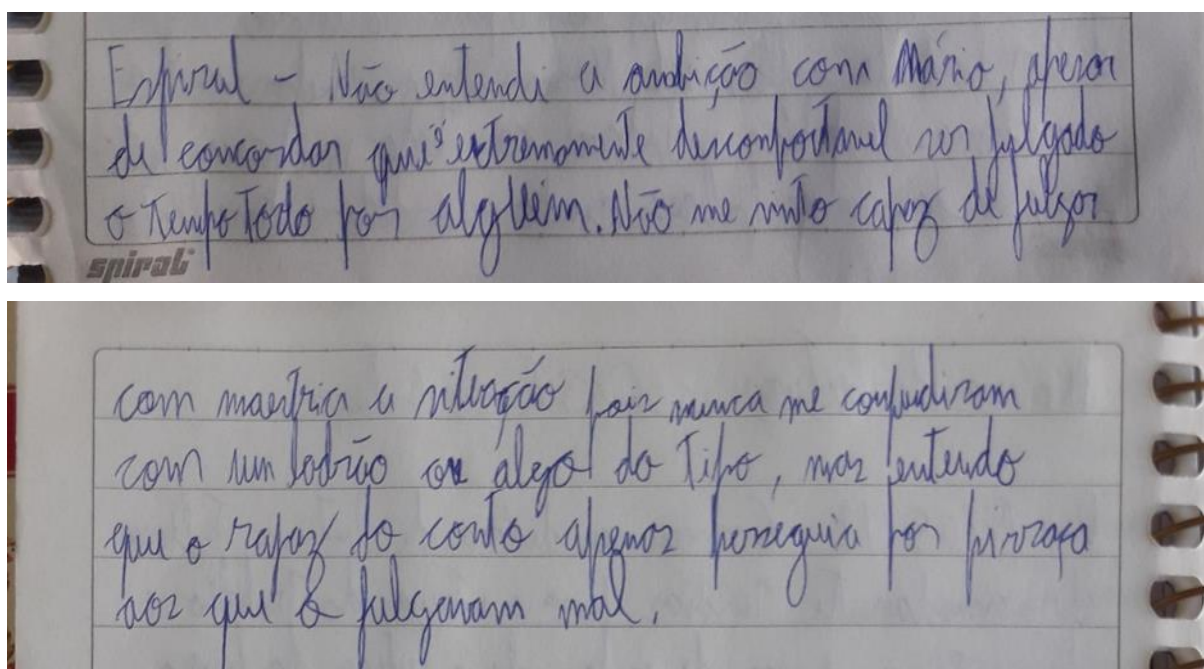
Quadro 61 - Descrição do protagonista de "Espiral"

*Um conto no qual podemos claramente perceber essa desigualdade social é o segundo, Espiral, que mostra um jovem que se surpreende ao perceber que as pessoas tem medo dele. Sempre que ele se aproxima, as pessoas abraçam suas bolsas, fogem para lojas, mudam de calçada, mesmo sem ele ter feito nada. Talvez pela cor da sua pele, lugar onde mora, origem; um medo gerado por "poeiras de outras épocas", nesse conto acompanhamos como o ódio do protagonista surge, como ele planeja lidar com esse medo dos outros.*

Fonte: excerto da resenha elaborada pelo sujeito da pesquisa

Na entrada do diário de M.T., acerca do conto Espiral, esse sujeito tem dificuldade em compreender a ação do narrador personagem:

Figura 35 – Espiral M.T.



Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

## Quadro 62 - Espiral M.T.

*Espiral – Não entendi a ambição com Mário, apesar de concordar que é extremamente desconfortável ser julgado o tempo todo por alguém. Não me sinto capaz de julgar com maestria a situação, pois nunca me confundiram com um ladrão ou algo do tipo, mas entendo que o rapaz do conto apenas perseguia por pirraça aos que o julgaram mal.*

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

O modo como se reporta ao ocorrido no conto, traz uma valoração negativa construída por M.T., sobretudo se considerarmos a escolha lexical para nomear a ação do narrador-personagem: “ambição”; bem como a motivação do ato – “pirraça”- demonstrando uma incompreensão das questões implicadas na ação de projetar nas pessoas a quem persegue o que sentiu toda a sua vida, sendo olhado de modo diferente, recebendo uma “atenção” especial aos seus atos, em virtude de sua cor.

Ao “reconhecer” como negro o narrador-personagem, que não tem sua cor revelada explicitamente no conto, os sujeitos da pesquisa retomam discursos sobre os corpos negros que os situam nesse lugar social periférico, bem como discursos que, motivados por uma episteme racista, os caracterizam como lugar da violência iminente. Ao demonstrarem compreender que o homem negro sofre discriminação e preconceito racial, tanto D.N. quanto G.A. revelam já um contradiscurso antirracista que desvela o preconceito aos corpos negros masculinos periféricos, que são, geralmente, vistos como fonte de perigo e ameaça, enquanto as pessoas brancas são compreendidas como vítimas frágeis.

Butler (2020) sustenta que, a partir de uma episteme racista, que estrutura o campo visível, “o corpo negro é circunscrito como perigoso, antes de qualquer gesto [...] a violência é a ação iminente daquele corpo negro masculino”. Ademais, acrescento que, considerando o contexto brasileiro, o lugar social periférico ocupado por esse corpo negro masculino confere a ele, a partir de uma episteme da branquitude racista, uma produção visual da violência ainda mais acentuada. Esse discurso que posiciona o corpo negro em lugar de violência e o corpo branco em lugar de alguém indefeso em relação ao corpo negro pode ser observado na entrada do diário de M.D.:



*meninas são “putas”, “rodadas”, está até hoje, e é difícil não ter preconceito.*

*Sinto raiva quando ele relata sobre a rápida perseguição a velha, porque eu sei bem como é isso, principalmente sendo mulher e adolescente, a palavra “medo” não consegue realmente expressar, passa tantas coisas na cabeça, como medo de ser estuprada, morta, roubada, medo e raiva, por ser tão frágil.*

*Na última parte do capítulo, fiquei com dó, pois o menino poderia ter tomado um rumo diferente, poderia ter estudado, arrumado um trabalho bom, construído uma família, mas resolveu ir pelo caminho da criminalidade.*

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Embora M.D. reconheça que possui preconceito e que isso está enraizado, ao produzir seu discurso, a partir da posição interpretativa que ela ocupa – a de mulher branca, quando evoca a origem desse preconceito, ela o faz quase que na tentativa de justificá-lo. Esse perigo que o corpo negro representa dentro de uma episteme racista vem acompanhada de “dó” que sente ao observar que o narrador-personagem “resolveu ir pelo caminho da criminalidade”, quando mesmo essa visão é ela própria atravessada pela esquematização racial do visível, já que M.D. compreende as ações do narrador-personagem como violentas e criminosas, mas não as do personagem Mário, que porta e aponta uma arma para ele.

Os excertos podem ser discutidos a partir das relações dialógicas que mantém entre si no que diz respeito ao modo como descrevem esse sujeito, atribuindo a esse narrador personagem uma característica – a cor – que não é mencionada explicitamente no conto, bem como sobre esse corpo negro periférico que é circunscrito como perigoso. Ao atribuir a cor negra ao personagem do conto, os sujeitos da pesquisa resgatam uma imagem estereotipada dos sujeitos periféricos como sendo negros, determinando a esses corpos negros um lugar que é a periferia, a margem social. Os excertos transcritos evidenciam a proposição bakhtiniana de que enunciados distantes em relação ao tempo e espaço são capazes de revelar relações dialógicas e de sentido (BAKHTIN, 2011), neste caso, sobre o lugar social ocupado pelos corpos negros periféricos.

Além da cor que é atribuída a esse narrador personagem, outras características são atribuídas a ele, como aquele que é “tomado pelo ódio”, o que faz “pirraça”:

*“[...]perseguiu por pirraça aos que o julgaram mal.*

*“[...] nesse conto acompanhamos como o ódio do protagonista surge[...]*”

*“[...] rapaz que, tomado pelo ódio[...]*”

Tais características atribuídas ao narrador personagem revelam o estereótipo atribuído aos corpos negros: o de raivoso, violento. No conto, o narrador-personagem fala sobre o ódio, nome que ele escolhe dar ao sentimento dilacerante, vivenciado quando é julgado e/ou quando e as pessoas sentem medo e ficam incomodadas com a sua presença, mas ao não compreender o motivo que desencadeia o sentimento de ódio, a descrição realizada pelos sujeitos G.A., M.D. e M.T. deixa de contemplar as implicações raciais das ações empreendidas pelo protagonista. O ódio, nesse sentido, não é imotivado ou motivado por motivo torpe, é parte da incompreensão e da angústia sentida em relação aos olhares tortos que o perseguiram por toda a vida. São essas questões, narradas ao logo do conto, que remetem a outros discursos que colocam o negro neste lugar: o da ameaça, o do ser julgado pela sua cor, o da criatura raivosa que, segundo a episteme visual da branquitude, ao defender-se das violências raciais que sofre, age com ódio, revolta.

Ao mesmo tempo, essa característica atribuída aos negros coloca sobre ele uma pressão social para serem sempre “dóceis”, “cativos” e essa pressão e expectativa colocada sobre os corpos negros os destitui de sua humanidade, uma vez que não são livres para expressar suas dores e frustrações, assim como fazem as pessoas brancas, sob o risco de receber o rótulo racista de “preto revoltado” ou “preta barraqueira”.

G.C., em seu diário, registra que *“No fim do capítulo mostra que isso acabaria num possível crime e o narrador se deixou levar e acabar se tornando a pessoa que “aparentava” ser no julgamento das pessoas.”*, fazendo referência ao desfecho do conto:

*“Alguns minutos depois apareceu Mário, completamente transtornado, segurava uma pistola automática. Sorri pra ele, percebendo naquele momento que, se quisesse continuar jogando esse jogo, precisaria também de uma arma de fogo”. (MARTINS, 2018, p. 21).*

O conto tece uma rede de ações e reações que partem, inicialmente, de uma violência sofrida pelo narrador-personagem, e de uma obsessão que é reativa a essa

violência sofrida, mas as percepções dos participantes da pesquisa apontam para uma valoração negativa de suas ações, mas não daquelas que ele sofre, exceto no caso de D.A., que compreende a natureza das relações entre o narrador personagem e as pessoas que ele persegue, inclusive mencionando uma ocasião parecida vivenciada por ela, na situação de quem julga.

O modo como M.T. fala sobre a situação do narrador-personagem do conto “Espiral” revela uma posição discursiva/interpretativa que dificulta sua compreensão das dimensões raciais, chegando a reduzir a complexidade instaurada nas relações como mera “ambição” ou “pirraça” do narrador-personagem. As escolhas lexicais indicam uma força semântica direcionada a desvelar o lugar interpretativo de M.T., uma leitura desenvolvida em um campo visível racialmente saturado, a partir de uma episteme racista (BUTLER, 2020).

Vale mencionar que o modo como os quatro sujeitos de pesquisa se referem ao narrado personagem é sempre em relação a aquele que é *o outro, que não sou eu e com o qual eu não tenho semelhança*, ou seja, as posições discursivas/interpretativas assumidas são de quem observa e pratica tais violências, mas não as sofre, ou seja, lugares de identificação que se afastam da negritude: o negro é sempre o outro.

O modo como o narrador personagem é descrito revela relações dialógicas que generalizam, homogeneízam as histórias dos corpos negros, negando a eles o direito a identidades diversas, múltiplas, a outras narrativas sobre seu modo de estar no mundo, destinando a eles um lugar social único, marcadamente periférico, marginalizado e criminalizado.

A leitura que os sujeitos da pesquisa realizam acerca das ações do narrador personagem, descrevendo-as como motivadas pelo ódio e atribuindo a elas um caráter violento vai ao encontro das proposições de Butler (2020) de que, no imaginário racista, o corpo negro masculino está sempre performando o lugar de ameaça, de fonte de perigo. Esse imaginário racista pode ser observado também em uma das discussões realizadas no primeiro Círculo de Cultura/Leitura:

#### Quadro 64 - Imaginário racista

<p><i>M.D.: É a mesma coisa que eu notei de escola pública e escola particular, é nada comparado ao que M.T. falou, mas é a mesma coisa, igual, quando eu ia embora a</i></p>
---

*pé pra casa, morria de medo de:::, mesmo até hoje né, quando tem um grupinho, assim, querendo ou não é preconceito também, racial, têm esse medo, eu::: atravesso a rua, exatamente igual ele falou aqui “ah, por que né(?)”, mas é que a gente acaba generalizando, tem esse medo*

*Professora: nessa::: situação, é mais cuida:::do ou preconceito?*

*M.D.: até é cuidado, mas... ((aluna para de falar e balança a cabeça afirmativamente e com uma expressão de auto desaprovação))*

*A.P.: (...) da forma que a MD colocou, na verdade, eu não vejo nada de preconceito, eu vejo assim que é um instinto natural, a gente tem que evitar mesmo e ter a precaução, porque, na verdade, isso aí acontece no dia a dia a gente não sabe quem é quem e também não tem bola de cristal pra adivinhar o que pode acontecer, o que possa, na verdade, o que possa acontecer (.) É::: recentemente houve um homicídio aqui em Cornélio pelo fato de::: , tem uma senhora que ela trabalhava na Prefeitura e ela foi cedida para o::: para o Tiro de Guerra, né (?) ela foi cedida para o Tiro de Guerra e ela ia todo dia pela manhã, 5 horas da manhã, 4h30 da manhã, 5 horas da manhã fazer o café para os atiradores, e aí ela atravessava a avenida Paraíso ali, ela atravessava a linha a linha do trem porque ficava mais perto pra ela né(?) porque ela não ia sentido avenida Paraíso, ela atravessava ali, então o que que aconteceu (?) Um dia, ela foi atravessar lá e avistou um rapaz na linha, isso de madrugada, em torno de 4h30 da manhã, quinze para as cinco da manhã, avistou o rapaz (.) Se ela usasse o instinto natural e falasse assim “ó, por precaução, não, primeiro que aquele rapaz ali não conheço, não vou passar perto dele, é a linha, não tem ninguém pra me proteger, eu estou sozinha e tal e voltasse, desse a meia volta, talvez não aconteceria nada com ela, o que que aconteceu (?) (+) Ele abordou ela, ela estava com o celular, ele acabou roubando o celular dela, abusou dela, e acabou acabou matando (.) Então, o que a MD ((se dirige para a aluna)) não é::: preconceito não, eu, eu evito, eu evito andar pelas ruas de Cornélio e outra coisa, se eu ver que tem rodinha numa calçada, eu atravesso a rua, e se eu ver que também eles se deslocarem também e forem atravessar a rua, eu volto (.)*

*Professora: É, vamos problematizar essa fala (.) Quando a gente fala é::: sobre atravessar a rua quando vê uma pessoa negra vindo, não que a gente esteja dizendo que você deva continuar na mesma calçada todas as vezes em que, na*

*calada da noite, você ver uma pessoa vindo né (?) Mas assim, é:::, como eu posso dizer (?) Isso, tem aí nesse ato de atravessar a rua quando vê uma pessoa vindo um preconceito velado porque as pessoas geralmente atravessam quando é negro, mas não atravessam quando é branco, assim, em uma situação do dia a dia, isso é habitual, ou melhor, estrutural, mas é o que eu falei, é cuidado ou preconceito (?) Porque a gente também não pode ser é:::, achar que, poxa, se você está sozinha, passando em um lugar sozinha, principalmente se for mulher, né (?) ((algumas alunas assentem com a cabeça, outras verbalmente)) O perigo é maior (.) Está passando em um lugar sozinho, um lugar perigoso, à noite, de madrugada né (?) Muita gente sai pra trabalhar de madrugada, vê uma pessoa, precisa ter cuidado, provavelmente atravessar a rua ((alunos comentam)) (...) E eu entendo AP, que além das questões raciais, o Brasil é um país violento (.)*

*J.M.: Quando eu tinha uns 4, 5 anos, eu lembro nitidamente, gente, e cê vai falar “nossa, cê tinha 4 anos, cê lembra(?)” Eu lembro (.) Porque foi um trauma muito grande (.) Eu:::, tinha um mercadinho perto de casa, pra ver como que não é preconceito, tinha um mercadinho perto de casa e minha vó tinha saído e eu falei “nossa, mas eu quero doce”, e eu fui atrás da minha vó (+) No que eu fui atrás da minha vó, eu fui subindo, eu era criança, criança mesmo, eu até carregava assim, nossa eu era muito pequenininha, e era uma rua que eu era habituada, porque::: minha mãe sempre me levava ali, eu só saí, abri o portão e fui atrás da minha vó, no que eu cheguei na esquina, um carro preto, gente, era um Corola, eu lembro até hoje, um Corola preto, tipo, cê fala “não é um carro barato, é um carro bom”, o cara desceu do carro, o vidro era preto, aí o homem desceu do carro, um homem de terno, daí desceu, no que ele desceu ele falou assim “você quer entrar (?) eu tenho doce”, por coincidência eu tinha ido comprar doce, daí a minha vizinha de frente conhecia eu desde pequena e falou assi:::m, e saiu pra fora, porque ela viu que tinha alguma coisa, e eu inocente “nossa, você é meu tio(?)” Daí ele falou assim “Sim eu sou seu tio”, Aí eu falei “Cê é meu tio Loris”, aí ele falou assim “sim, eu sou seu tio Loris”, eu era inocente, gente, eu era criança, daí no que a minha vizinha foi, minha vizinha viu, pegou eu e saiu correndo, ela foi teve um ato de coragem, não sabia se o cara tinha uma arma, alguma coisa, e até hoje, toda vez que eu passo ali naquela rua, e eu desço do ônibus por ali pra mim ir pra minha*

*casa, eu já fico, gente eu fico temerosa, mas porque, o que que isso eu quis dizer, era um homem branco, que tinha um porte bom, era preconceito (?) NÃO, ele ia me fazer mal, não ia me fazer bem, e a a minha vizinha sempre lembra disso e tipo, o que eu falo, é porque o cara é negro, é porque o cara tá vestindo uma roupa deselegante que vai me trazer medo (?) Não, entendeu (?) Então por isso que eu, é é duro*

*Professora: JM, não era mesmo preconceito racial, até porque o cara era branco, como você disse, estava bem vestido, de carro, então::: não é a imagem que a sociedade associa ao perigo, entende (?) Então, não é MESMO preconceito, não é sobre isso (.) Bom, agora a gente vai sair do Rio e vai pra Nigéria (.)*

Fonte: excerto da transcrição do Círculo de Cultura/Leitura

Os excertos anteriores são transcrições do momento em que os alunos estão discutindo a obra de Giovanni Martins. O modo como concebem o perigo iminente nos trechos acima parte de um lugar de interpretação em que acreditam sempre estar correndo perigo e que a violência sempre parte do outro, assim, em vista desse perigo iminente, atravessar a rua diante de um sujeito negro ou um grupinho é sempre tido como “cuidado” ou mesmo “instinto”. A discussão que segue também evidencia a complexidade da questão, já que vivemos em um país com altos índices de violência. No entanto, a minha intervenção foi no sentido de levar a uma reflexão antes de nomear, automaticamente, uma ação que pode ser racialmente motivada, apenas como algo “instintivo”.

Essa ação que é tida como instintiva é produzida dentro de um quadro de interpretação racista, que constrói o negro como violento, é uma narrativa que consolida uma visão racializada do homem negro:

o corpo negro é circunscrito como perigoso, antes de qualquer gesto, de qualquer erguer de mão, e o leitor branco infantilizado é posicionado na cena como alguém indefeso em relação ao corpo negro, alguém que precisa de proteção [...] O medo é que certa distância física será ultrapassada e que a santidade virginal da branquitude estará ameaçada por tal proximidade (BUTLER, 2020, p.5).

Esse comportamento, a paranoia branca, é uma produção racial do campo visível confundida com o ver, uma transvalorização da episteme racista, um ler que

passa por ver (BUTLER, 2020, p. 3).

A.P. inclusive busca respaldo em fatos da realidade para fundamentar sua visão, mas ao fazer isso, desconsidera que o sujeito praticante do crime ao qual se refere não foi identificado, desse modo, deixa evidente que ele desconsidera a questão da cor desse homem. Nesse sentido, ele argumenta que é uma questão de segurança atravessar a rua independentemente da cor, mas não deixa explícito que compreende que a cor é um fato que precisa ser considerado já que, em muitos casos, é esse o fator que leva ao medo generalizado. Há vários casos em que é a cor o motivo dessa ameaça iminente.<sup>38</sup>

Tanto as falas de A.P. quanto de J.M. analisam a situação de atravessar a rua ao ver um sujeito a partir de um viés social da violência, mas não consideram nessa reflexão o viés racial. Justificativas que consideram um fator e não o outro são frequentes e, assim como procurei fazer na mediação, a questão racial precisa ser trazida para a discussão/reflexão, sob o risco de se invisibilizar essa dimensão da questão e práticas como essas continuarem a acontecer a pretexto da segurança, mesmo quando forem motivadas pelo racismo. Reproduzem a ideologia dominante, marcada pela neutralidade racial ou ainda pela cegueira da cor.

É nesse sentido que práticas de letramento antirracistas como as desenvolvidas no contexto desta pesquisa tornam-se eventos formativos. O racismo explícito e a injúria racial são identificados com mais facilidade pela sociedade, mas no caso do racismo sutil, velado, nem sempre há uma interpretação de que um determinado gesto e/ou ação é motivado por questões raciais. Assim,

Para interpretar discurso e evento como racistas, obviamente precisamos em primeiro lugar, saber o que é racismo. [...] Mas para saber que uma situação, evento, ação ou discurso é racista, precisamos não apenas ativar e aplicar nosso conhecimento sobre o racismo e sobre a violação de normas e valores sociais específicos. Podemos precisar analisar uma situação social, incluindo seus participantes, ações, interações ou objetivos assumidos dos participantes e suas identidades, papéis e relações atuais.” (DIJK, 2021, p. 30).

Esse racismo sutil, velado, pode não ser passível de ajuizamento, ou seja, não

---

<sup>38</sup> [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2014/09/12/interna\\_cidadesdf,446747/ao-me-ver-a-mulher-seguro-a-bolsa-relata-homem-negro-vitima-de-racismo.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2014/09/12/interna_cidadesdf,446747/ao-me-ver-a-mulher-seguro-a-bolsa-relata-homem-negro-vitima-de-racismo.shtml)  
[https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2021/08/09/interna\\_nacional,1294106/homem-negro-e-obrigado-a-ficar-de-cueca-em-supermercado-veja.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2021/08/09/interna_nacional,1294106/homem-negro-e-obrigado-a-ficar-de-cueca-em-supermercado-veja.shtml)

constitui um crime de racismo ou injúria racial, mas é, ainda assim, a reprodução do racismo, que fere a dignidade negra; são as chamadas microagressões raciais:

As “microagressões raciais são ataques à dignidade negra e à esperança negra são incessantes e cumulativo. Qualquer m pode ser grosseiro. Na verdade, o principal veículo do racismo neste país é ofensivo aos negros por brancos neste caminho interminável. Essas ofensas são microagressões. Quase todas as interações raciais entre negra/o-branca/o são caracterizadas por rebatidas de pessoas brancas, feitas de forma automática, pré-consciente, ou de forma inconsciente. (PIERCE, 1974, p. 515).

Esses “pequenos” atos que não gerariam um processo judicial, mas agredem os grupos minoritários. Não é possível quantificar ou mesmo listar todas as ações que podem ser compreendidas como microagressões raciais, mas

“Diversos estudos empíricos levantaram relatos de microagressões nos contextos educacionais, interpessoais e laborais, descobrindo alguns padrões das microagressões racistas nos contextos americanos e brasileiros, com algumas particularidades nos casos de racismo antinegro, antiasiático ou anti-indígena. (SILVA, 2019, p.125).

É possível perceber esse ato de atribuir ao corpo negro periférico o lugar da violência iminente como uma microagressão racial, ao passo que reduz a existência negra a um estereótipo produzido pela episteme racista. Assim como as outras manifestações do racismo dessa pesquisa – a) a tristeza como história única; b) o estereótipo de guerreira e a solidão da mulher negra; c) racismo religioso; d) o mito a igualdade racial.

É a identificação dos modos como se manifesta o racismo – seja de modo explícito ou velado, a partir das microagressões raciais – que permite uma atuação mais direcionada por parte das instituições. Ao identificar de que modo os sujeitos expressam discursivamente a ideologia racista dominante, as práticas interventivas podem ser pensadas de maneira mais situada, partindo das questões apresentadas por eles, consciente ou inconscientemente. Assim, os eventos de letramento antirracista figuram como espaços formativos.

## 6.2 OS EVENTOS DE LETRAMENTO ANTIRRACISTA COMO ESPAÇOS FORMATIVOS

Durante o projeto de letramento, os alunos experienciaram diversas práticas em que foram colocados diante de questões raciais que exigiam uma reflexão e autoavaliação constantes. Em muitos momentos, de modo autônomo, os sujeitos chegavam a conclusões sem a minha mediação e, mobilizando seus conhecimentos prévios e experienciais olhavam com um olhar atento ao modo como a raça organizava as relações. Nos momentos de interação durante os Círculos de Cultura/Leitura, a mediação ia acontecendo naturalmente, quando colocadas questões as quais eu identificava serem necessárias intervenções.

O limite entre as intervenções mediadoras e as intervenções meramente expositivas é muito tênue, o que faz com que a medida em que se deve interferir nas discussões seja sempre uma incógnita. Mediar discussões como as que envolvem as questões raciais, sobretudo quando elas de certo modo desvelam discursos racistas dos sujeitos é um desafio que se se constrói e se aperfeiçoa na prática. Inclusive, a própria mediação pode reproduzir a ideologia racista. Nesta pesquisa, por exemplo, quando os discursos associam as religiões de matriz africana ao medo, minha mediação foi quase que nenhuma, ao encerrar as falas com o taxativo “medo do desconhecido”. Naquela situação, eu poderia ter desenvolvido melhor a discussão sobre os modos como se manifesta o racismo religioso e, somente ao revisitar a minha fala, em uma prática reflexiva, observei o potencial dos discursos dos meus alunos para uma mediação sobre um dos tipos de racismo mais presentes na sociedade.

Essas reflexões levam a inferir que os eventos de letramento antirracista não são espaços formativos apenas para os alunos, mas também para o professor mediador que, diante do desafio de não ser autoritário e expositivo, precisa conduzir as discussões e reflexões de modo a revelar a racialização dos discursos.

Destaco os Círculos de Cultura/Leitura como os espaços com maior potencial formativo. Tanto os Círculos em que o objetivo era encontrar as palavras geradoras a serem tematizadas quanto o último Círculo, que tinha como foco discutir um dos temas identificados, as discussões permitiram a problematização de como o mundo se organiza a partir das raças. O que pude perceber, com a prática é que, embora direcionar a discussão para um dos temas seja uma opção, no momento da interação outros temas são trazidos.

No último Círculo de Cultura/Leitura, por exemplo, em que o objetivo era discutir

um tema específico, outras questões foram trazidas, por exemplo, o modo como a sociedade expressa um estranhamento ao ver crianças lidas como brancas com pai ou mãe negro/negra, quando filhos ou filhas de casais inter-raciais – dois casos assim foram relatados. Dois outros temas identificados nas discussões do último Círculo foram: como o humor pode reproduzir o racismo; se se o negro é/pode ser racista. Assim, mesmo que a discussão tenha contemplado a temática elencada, outros temas surgiram, o que revela o caráter recursivo dos Círculos, na mediação de temas já identificados e surgimento de outros temas, a serem observados e listados pelo professor mediador.

O último Círculo de Cultura/Leitura aconteceu em 2020, após o início do ensino remoto emergencial, por conta da pandemia de Covid-19. Nos reunimos em uma reunião síncrona, no Google Meet para a Problematização do tema “O corpo negro periférico como agente da violência”. Devido a isso, além dos excertos das transcrições, há também trechos retirados das interações pelo chat. A falta de acesso à internet ou mesmo a falta de ferramentas como computadores ou celulares impediu alguns alunos de participarem desse Círculo. Além disso, a própria interação nesse contexto possui suas especificidades: entre elas, as câmeras fechadas, que impede a visualização das expressões ou gestos de concordância ou discordância.

Primeiramente, retomei com os alunos a experiência dos últimos Círculos e dos diálogos que tivemos, que acabaram gerando os temas listados anteriormente neste trabalho. Expliquei que começaríamos o círculo assistindo a um vídeo em que acontece uma situação de racismo e que depois conversaríamos sobre ele. No vídeo, uma blogueira, mulher branca, afirma que “é natural, normal e instintivo do ser humano ter um pouco do que chamamos de racismo, julgar a pessoa pela raça” pois “estatisticamente falando, pessoas negras comete mais crimes” e que isso justifica a ação de se proteger quando encontrar um homem negro em um parque escuro, pois “enquanto a maior parte dos crimes for cometida por negros vai continuar acontecendo racismo”.

Após assistirem ao vídeo, a discussão foi iniciada com base em duas perguntas:

1. Em algum nível, você se identifica com este vídeo? Em algum momento da sua vida se identificou?
2. Se você já pensou parecido em algum momento da sua vida, qual foi o ponto de virada?

À primeira pergunta, destacamos as seguintes respostas:

Quadro 65 - Círculo de Cultura/Leitura e a problematização

*J.: Eu acho que::: em muitos momentos a gente se identificou si:::m, é::: principalmente quando a gente não quando a gente não tem contato a informação, com a profundidade de como é::: a desigualdade social e::: racial ela é tão::: tão profunda e ela é a causa principal do racismo. Então quando a gente não tem contato com essas informações a gente acaba fazendo esse tipo de coisa, tipo a gente se alinha, né? Então, somos pessoas alienadas quando a gente não, quando não somos informadas. Então é muito isso.*

*E.M. [] eu concordo/*

*M.D. eu concordo com o J. porque::: é algo que cresce enraizado né? É::: se tá atravessando, tá atravessando numa rua, à tarde, normal, você sem sem querer, sem pensar, “nossa porque é um homem negro”, cê, eu penso automaticamente “ah vou atravessar a rua” ou::: andar mais rápido”, porque::: foi algo enraizado na gente que é a cor da pele da pessoa pode influenciar. Eu não quero é::: ser pensar desse jeito, né? Não quero mas entendi que eu sou e::: assim acho que já é::: eu acho que já é alguma coisa, né? U:::m começo, sabe?*

Fonte: excerto da transcrição do Círculo de Cultura/Leitura

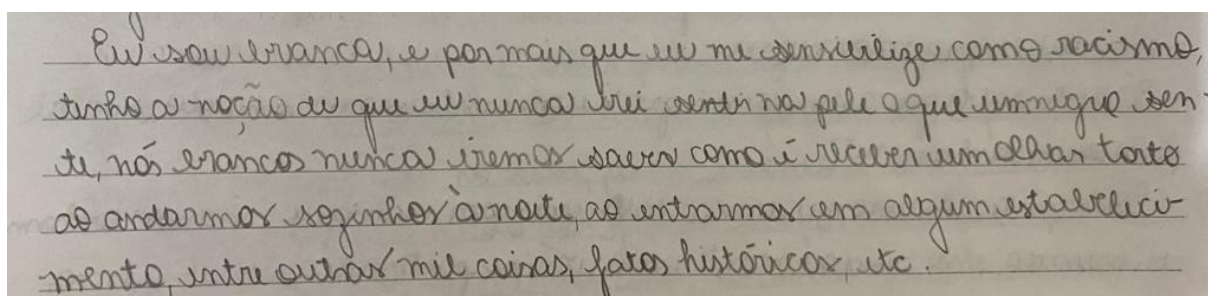
As respostas de J. e M.D. demonstram que esses sujeitos compreendem que o racismo é o fator que explica a microagressão racial que significa associar a imagem do homem negro ao perigo iminente e que isso é resultado de um campo racialmente saturado. M.D. argumenta o quanto esse discurso racista é algo “enraizado” e J. defende o quão importante são as informações e a reflexão aprofundada das questões sociais e raciais.

Vale ressaltar que M.D., explicitamente, reconhece que é uma pessoa racista, mas que acredita que ter consciência disso é “um começo”. Provavelmente, ao dizer isso, M.D. quis dizer que, consciente de que é racista, pode monitorar melhor seu comportamento para não ser. Entretanto, a mudança de comportamento no âmbito individual, embora necessária, sozinha não extingue o racismo, já que ele é de caráter estrutural. Considerando que no primeiro Círculo de Cultura/Leitura M.D. atribuiu aos índices de violência o fato de atravessar a rua quando vê um homem negro – reproduzindo inclusive o mesmo discurso da mulher do vídeo –, é possível perceber

que o processo formativo impactou de algum modo a percepção da aluna, o que não basta, se isso não impactar suas práticas.

Ao problematizar uma questão suscitada pelos alunos em virtude de uma situação prototípica de racismo trazida à tona pela literatura, eu e os alunos pudemos lançar olhar para além de uma questão que não é somente motivada por uma questão social de classe, mas também racial. Não se trata, no entanto, de tratar de modo temático expositivo a questão do racismo, mas de levar à reflexão, contrapondo essas situações prototípicas às próprias experiências dos alunos. Não são, nesse sentido, análises sociais estanques, teóricas, mas abertas à complexidade que as constitui e às relações que mantém com o nosso próprio modo de estar e agir no mundo, como no caso dessa aluna que, em seu diário tece considerações sobre o modo como percebe as relações raciais enquanto uma pessoa branca:

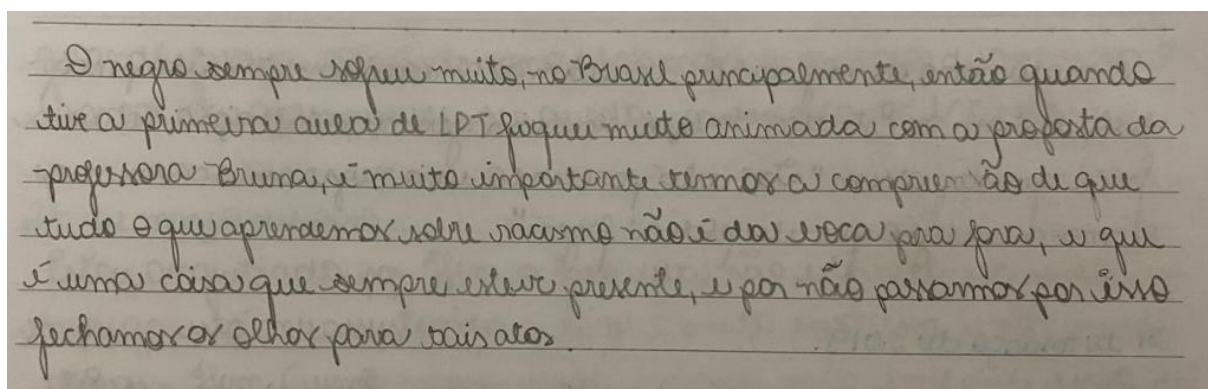
Figura 37 – Mulher Branca



Eu sou branca, e por mais que eu me sensibilize com o racismo, tenho a noção de que eu nunca irei sentir na pele o que um negro sente, nós brancos nunca iremos saber como é receber um olhar torto ao andarmos sozinhos à noite, ao entrarmos em algum estabelecimento, entre outras mil coisas, fatos históricos, etc.

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Figura 38 – Sobre a proposta



O negro sempre sofreu muito, no Brasil principalmente, então quando tive a primeira aula de LPT fiquei muito animada com a proposta da professora Bruna, é muito importante termos a compreensão de que tudo o que aprendemos sobre racismo não é da boca pra fora, o que é uma coisa que sempre esteve presente, e por não passarmos por isso fechamos os olhos para tais atos.

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Quadro 66 - Mulher branca e sobre a proposta

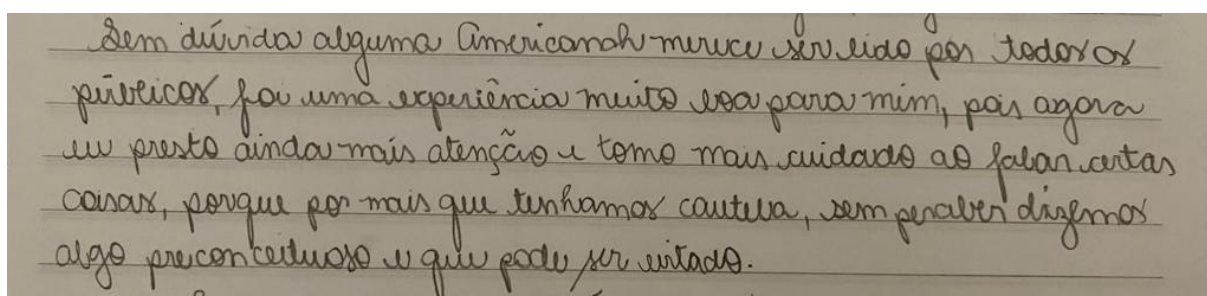
*Eu sou branca, e por mais que eu me sensibilize com o racismo, tenho a noção de que eu nunca irei sentir na pele o que um negro sente, nós brancos nunca iremos saber como é receber um olhar torto ao andarmos sozinhos à noite, ao entrarmos em algum estabelecimento, entre outras mil coisas, fatos históricos, etc.*

*O negro sempre sofreu muito, no Brasil principalmente, então quando tive a primeira aula de LTP fiquei muito animada com a proposta da professora Bruna, é muito importante termos a compreensão de que tudo o que aprendemos sobre racismo não é da boca pra fora, e que é uma coisa que sempre esteve presente, e por não passarmos por isso fechamos os olhos para tais atos.*

*[...]*

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Figura 39 – Sobre a leitura de "Americanah" e autorreflexão



*Sem dúvida alguma Americanah merece ser lido por todos os públicos, foi uma experiência muito boa para mim, pois agora eu presto ainda mais atenção e tomo mais cuidado ao falar certas coisas, porque por mais que tenhamos cautela, sem perceber dizemos algo preconceituoso e que pode ser evitado.*

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

Quadro 67 - Sobre a leitura de "Americanah" e autoreflexão

*Sem dúvida alguma Americanah merece ser lido por todos os públicos, foi uma experiência muito boa para mim, pois agora eu presto ainda mais atenção e tomo mais cuidado ao falar certas coisas, porque por mais que tenhamos cautela, sem perceber dizemos algo preconceituoso e que pode ser evitado.*

Fonte: excerto do diário de leitura do sujeito da pesquisa

No chat, os alunos também explicitaram o quanto o projeto desenvolvido ampliou as reflexões, para além das questões técnicas da formação e como querem replicar essa abordagem em outros espaços:

## Quadro 68 - Opiniões sobre a experiência no projeto

*E.S.: Não podem me dar uma brecha no trabalho, ou em qualquer lugar que eu começo falar da análise do contexto social que o aluno está inserido, eu palestro real kakakakakakakka*

*G.A.: Me trouxe olhar crítico pra várias coisas, não so para textos e coisas relacionadas, mas para a vida como um todo e tudo que se tem contato no dia a dia*

*J.M.: algo que vou guardar pra vida*

*E.S.: Eu falo muito isso para os meus amigos, o nosso curso humaniza*

Fonte: excerto da transcrição do Círculo de Cultura/Leitura

Os sujeitos expressaram, também, que julgam como superficiais e insuficientes o contato que tiveram com as questões raciais durante a vida escolar e que a consciência da complexidade e do caráter estrutural do racismo foi percebido por eles somente ao ingressarem na graduação, principalmente por conta do projeto de letramento. Isso demonstra que, mesmo que haja uma legislação específica para que a temática seja tratada em sala de aula, as questões raciais ainda não são contempladas de modo sistemático e considerando seu caráter quase plástico no modo como se manifesta.

Compreendo as inúmeras dificuldades presentes no contexto da escola pública, de onde vem a maioria dos sujeitos desta pesquisa, mas não acredito que somente essas questões sejam responsáveis pelo modo superficial com que são tratadas as relações hierárquicas raciais. O próprio conhecimento dos atores educativos, na maioria das vezes, não é aprofundado – soma-se a isso o modo como o currículo se organiza na BNCC, com uma grande quantidade de conteúdos, sobrecarregando os professores em sala de aula. Vale mencionar, também, a patrulha ideológica de movimentos como “Escola sem Partido”, que, sob o pretexto de uma falsa neutralidade, que por si já revela um posicionamento ideológico, perseguem e exigem punição para qualquer professor que ouse propor trabalhos que contestem a ideologia hegemônica dominante.

Os eventos formativos revelaram o quanto é complexa a formação para a educação antirracista. Se analisarmos a performance dos alunos durante a realização do projeto, podemos observar que eles se dedicaram às leituras, às atividades propostas, inclusive buscando outras informações, realizando leituras para compor seus diários e uma grande pré-disposição ao diálogo nos Círculos de Leitura. A

participação deles me deixou muito satisfeita.

Quanto ao conteúdo das suas produções – escritas e orais – demonstram o quanto as questões raciais podem ser complexas. Muitos dos discursos manifestaram algum tipo de racismo e, durante os Círculos, os alunos sempre se mostraram receptivos à análise e problematização dessas questões. Só o fato de estares dispostos a analisar e ressignificar alguns preconceitos é algo muito positivo.

Quanto a minha performance pude perceber que algumas práticas típicas e corriqueiras na academia podem ser naturalizadas na nossa prática, mas não refletir sobre elas e apenas reproduzi-las pode, em alguma medida, silenciar os sujeitos, como a interrupção que faço na fala de J.F. Além disso, avaliando minha mediação em relação às questões raciais, penso que, em alguns momentos faltou uma intervenção mais pontual da minha parte, levando ao questionamento das falas e discursos durante o Círculo. A busca por um espaço de escuta considerado seguro pelos alunos, para que se expressassem sem medo de julgamento, talvez tenha sido o meu maior desafio durante o projeto.

Os Eventos de Letramento Antirracista são, nesse sentido, necessários e urgentes, não somente no contexto de formação de professores, mas em todos os outros espaços institucionais e cotidianos. Ademais, ressalto a efetividade dessas práticas antirracistas na formação de professores, pensando no potencial da educação enquanto espaço voltado à luta insurgente pela justiça social.

## **ALGUMAS REFLEXÕES (IN)CONCLUSIVAS**

A pesquisa realizada teve como foco desenvolver um projeto de Letramento Antirracista no contexto de formação inicial de professores de línguas. O trabalho foi realizado na disciplina de Leitura e Produção de Textos, no primeiro período do curso de Letras de uma universidade pública no norte paranaense. O projeto de letramento foi desenvolvido ao longo de um semestre letivo, além de um último Círculo de Cultura/Leitura realizado no início do ano de 2020, já durante o ensino remoto emergencial devido à pandemia de Covid-19.

A organização didática via projeto de letramento visou à necessidade de desenvolver ações formativas que pudessem articular teoria e prática, bem como contemplar a escrita enquanto prática social. A partir da práxis, os eventos de letramento configuram-se como espaços formativos, no sentido de fortalecer os professores em formação inicial para sua futura prática docente.

O projeto de letramento, como um meio de organização didática, contemplou tanto os conteúdos curriculares propostos na ementa da disciplina quanto as relações raciais. A ideia era, portanto, oferecer subsídios teórico-metodológicos a fim de transpor didaticamente os saberes teóricos em práticos. O trabalho com a escrita abrangeu os aspectos subjetivos da linguagem e as condições de produção; a leitura, assim como a escrita, abordou os aspectos da subjetividade, bem como a leitura crítica: a de mundo e a das palavras.

Embora o projeto tenha se mostrado efetivo, é importante mencionar suas limitações. A restrição de tempo, por exemplo, em virtude dos prazos da pesquisa, acabou por influenciar o modo como as etapas do projeto, sobretudo os Círculos de Cultura/Leitura, foram conduzidos; foram necessárias estratégias de gestão de tempo a fim de cumprir os prazos e, ao mesmo tempo, contemplar os objetivos da pesquisa. Também em virtude da restrição de tempo, as temáticas não puderam ser problematizadas com maior profundidade nas reflexões.

O início da pandemia e o ensino remoto emergencial também interferiram na fase final da pesquisa. Alguns alunos não dispunham de aparelhos eletrônicos, como computadores e celulares com acesso à internet, para participarem das aulas virtuais e, conseqüentemente, alguns deles não compareceram ao último Círculo de Cultura/Leitura. Ademais, as especificidades da interação nas videochamadas afetaram negativamente a observação da participação dos alunos, principalmente o

fato de estarem com suas câmeras fechadas, o que impedia acompanhar suas expressões, por exemplo. Quando os alunos abriam as câmeras, devido à precariedade do pacote de dados básico a que tinham acesso, a transmissão falhava, obrigando-os a fechar as suas câmeras. Esse contexto também gerou a necessidade de reorganizar o suporte das resenhas: o que antes seria um blog colaborativo, passou a ser um painel virtual.

Apesar das dificuldades apontadas, destaco o potencial dos projetos de letramento como via de organização didática para a formação de professores, por favorecer a articulação entre teoria e prática. As estratégias empregadas no projeto de letramento realizado nesta pesquisa mostraram-se eficazes aos objetivos relacionados à escrita enquanto prática social e à educação antirracista. Destaco, também, a relevância da reorganização curricular nos cursos de formação de professore(a)s de línguas, a fim de tornar as práticas de ensino mais significativas e emancipatórias. O projeto de letramento pode contribuir para com o trabalho com as práticas letradas na academia, contrapondo-se à escrita autônoma e favorecendo o desenvolvimento do sentimento de pertença e da identidade letrada.

Ao propor o desenvolvimento de um projeto que tivesse as questões raciais como centrais, pensei e estruturei, teórica e metodologicamente, um percurso que pudesse criar espaços de escuta, diálogo, elaborações, ressignificações e que propiciasse o desenvolvimento de uma consciência antirracista ampla. O desenvolvimento da pesquisa evidenciou o quão complexas são as questões raciais e o quanto ainda há a ser feito nesse campo.

Mantive os princípios, mediei e problematizei muitas questões relacionadas à raça, mas quanto mais discutíamos, mais questões emergiam nos discursos dos professores em formação. Isso indica o quanto a educação antirracista no Brasil ainda é incipiente. Indica também o quanto é necessário popularizar, expandir e intensificar essas práticas, em todos os espaços possíveis. As questões tematizadas pelos professores em formação foram ampliadas e discutidas, mediadas e talvez compreendida por alguns, mas são o início de um processo formativo contínuo e reflexivo que precisa acompanhá-los por toda a vida.

O processo formativo contínuo será também uma constante na minha prática. O projeto de letramento me mostrou o quanto preciso sempre buscar aprofundamento teórico e análise social para efetivar a formação antirracista. Isso não significa ter todas as respostas, mas ter bases para mediar a reflexão a respeito das diferentes

situações que envolvem as questões raciais e que são trazidas pelos alunos.

A formação de professores pode ser compreendida de diferentes modos, sobretudo se considerarmos a complexidade de atuação do profissional de Letras. Diferentes perspectivas teórico-metodológicas podem ser mobilizadas, a depender do modo como se concebe a ação docente. Nesta pesquisa, optei por compreender a formação de professores enquanto parte de um projeto de futuro com vistas à justiça social e a uma sociedade não hierarquizada racialmente. Isso implicou renunciar à linearidade curricular e às práticas já cristalizadas para o letramento acadêmico e formação de professores.

Não entendo o caminho que escolhi percorrer como o único, o melhor ou mesmo acredito que deva ser um modelo a ser replicado. Responder às perguntas sobre quais os princípios para a formação antirracista de uma única forma seria homogeneizar os sujeitos, práticas e possibilidades. As estratégias didático-metodológicas devem surgir a partir do contexto, dos interesses e necessidades dos sujeitos. A prática autoetnográfica deve ser constante, bem como os eventos de letramento, enquanto espaços formativos. Deve-se buscar empreender uma relação de horizontalidade entre professor mediador formador e professores em formação. A linha entre o diálogo amoroso e emancipador e o autoritarismo de um saber único e tido como verdade é muito tênue.

A formação, entendida dessa forma, contesta a supremacia de alguns saberes legitimados pela academia, bem como questiona o porquê de outros saberes serem secundarizados, marginalizados e negligenciados no processo. Embora eu assumo a importância dos saberes legitimados academicamente, não penso que a formação deva se encerrar neles, ou que os outros saberes ocupem um espaço meramente burocrático. Assim como são pensadas estratégias teórico-metodológicas para ensinar os saberes legitimados, faz-se necessário desenvolver estratégias/ações que explorem toda a potencialidade das outras dimensões formativas, sobretudo as que consideram a subjetividade como constituidora da formação humana de modo integral. Ao privilegiar uma prática que busca restituir a humanidade de sujeitos racializados, torna-se incoerente destituir os professores em formação da sua própria subjetividade.

Ao legitimar o letramento acadêmico e deslegitimar aspectos como a subjetividade dos sujeitos envolvidos, as práticas de letramento das quais participam – sejam elas de prestígio ou vernaculares -, seu lugar de fala e modo de ler o mundo,

a academia universaliza a formação: não importa quem é ou de onde veio esse sujeito, nem mesmo suas percepções sociais, desde que apreenda os saberes técnico-científicos legitimados e valorizados universalmente. Embora as práticas de letramento acadêmico sejam requeridas e precisem ser desenvolvidas, não podemos ignorar as outras dimensões do processo de formação crítica de professores.

Compreendo a relevância da apropriação dos letramentos sociais, sobretudo o acadêmico, mas assumo como indispensável o letramento no que ele se relaciona ao modo de ser e estar no mundo, pois é a partir dessa concepção que os eventos de letramento figuram enquanto antirracistas: é a escrita em sua relação com os sujeitos e com o mundo que a potencializa enquanto prática social, não só em um caráter técnico-funcional, mas como veiculadora de significados sociais, como uma forma de observar como o mundo se organiza a partir da linguagem.

Supervalorizar a formação a partir de uma orientação teórico-metodológica dominante implica secundarizar ou mesmo negligenciar outras dimensões da formação docente. Deste modo, penso que a base ideológica no sentido freiriano que deve direcionar a ação. Recorro a um sempre pertinente questionamento feito por Paulo Freire: “Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?”.

É preciso questionar o porquê de os cursos de formação privilegiarem um conjunto de saberes em detrimento de outros, bem como refletir sobre como isso impacta as configurações sociais. No contexto desta pesquisa, por exemplo, parece claro que reproduzir a episteme universal da branquitude contribui para a manutenção de uma ideologia racista. Assim, argumento em favor de uma formação que não trate as questões raciais como secundárias ou a serem pontualmente trabalhadas em disciplinas, datas ou projetos específicos, mas que, na prática cotidiana, sejam promovidos momentos de reflexão e discussão sobre a temática, não de modo superficial e/ou burocrático, e sim compreendendo o caráter estrutural do racismo e suas implicações em todas as relações: institucionais, epistêmicas, artísticas, geográficas, literárias, educacionais etc.

Vale lembrar que o projeto, além de voltar-se a uma prática antirracista, não deixou de contemplar o conteúdo curricularmente previsto. A produção dos gêneros discursivos resumo e resenha foi desenvolvida durante o projeto, de modo contextualizado, conforme seus objetivos.

As resenhas produzidas pelos alunos atenderam às características de estilo,

composicionais, estruturais e linguísticas do gênero. Fosse esse o meu único objetivo ou mesmo fosse esse o entendimento que tenho sobre o letramento acadêmico, talvez tivesse obtido maior êxito. Todavia, pretendi com o projeto algo que ultrapassasse os limites da apropriação da escrita acadêmica; o intuito sempre foi subverter a perspectiva da formação como treinamento. Procurei pautar minha intervenção a partir de uma prática situada, crítica, antirracista e que considerasse a subjetividade dos sujeitos, possibilitando espaços para reflexões que a escrita acadêmica enquanto técnica não é capaz de propiciar.

Aspectos que muitos compreendem como não científicos, não acadêmicos, não prestigiados, como a subjetividade, a emoção, eu os compreendo como potenciais à reflexão sobre as questões raciais e adequados a uma formação ética e transformadora. Uma intervenção sobre a realidade marcada pela colonialidade deve decolonizar os seus princípios. Enquanto a academia prezar somente os aspectos técnicos da escrita e os modos de enunciar nessa esfera discursiva, a autonomia para questionar o eurocentrismo, o universalismo e o brancocentrismo ficará em segundo plano.

O tipo de intervenção sobre as questões raciais como a que defendo nesta pesquisa vai além do conhecimento difundido pela grande mídia ou de um discurso meramente panfletário. A meu ver, uma prática docente antirracista requer, antes de tudo, reconhecer que o racismo não é uma “anormalidade patológica de indivíduos violentos”, mas algo que está enraizado socialmente e que, muitas vezes, nós próprios reproduzimos discursos racistas, sobretudo da ordem do racismo velado. A formação crítica de professores que objetivei alcançar durante este projeto é a do aprender a fazer fazendo. Foi possibilitando momentos de reflexão e diálogo que os sujeitos dessa pesquisa – professora formadora e professores em formação inicial – puderam auto confrontar seus pré-conceitos e seu preconceito. Foi a partir do lugar de onde olhamos e falamos que pudemos ver as alteridades que nos cercam.

Uma ação antirracista consistente requer a mudança estrutural do racismo, o que compreende abordar várias questões: de que modo as narrativas negras são difundidas pela mídia hegemônica, de que modo se dá a contratação de pessoas e distribuição de cargos em empresas e instituições – estatais e privadas -, de que modo estão organizadas as ementas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre tantas outras.

Contudo, ações como essa não mudam a estrutura social e econômica na qual

o racismo se sustenta. Não podemos acreditar que, em um sistema capitalista, ações que se relacionam ao âmbito comportamental serão suficientes. O modo de organização escravista que surgiu na colonização beneficiava as classes brancas dominantes e o modo como se deu a abolição, sem ações que garantissem a integração dos ex-escravos, visava a manter a estrutura de exploração. O problema é estrutural e não individual. Não basta mudar comportamentos individuais, é preciso levar à compreensão das tantas formas pelas quais se manifesta o racismo e, a partir disso, propor ações insurgentes, que se aprofundem, que levem a uma autoconfrontação com as bases de reprodução do racismo.

Nos últimos anos, sobretudo após várias mortes violentas de negros no Brasil, a violência racial tornou-se uma pauta muito frequente na grande mídia, redes sociais, entre outros espaços. As discussões que antes estavam concentradas nos Movimentos Negros, alguns representantes políticos, ativistas digitais, artistas e centros acadêmicos tornaram-se assunto em rodas de conversa da esfera cotidiana e passaram a interessar às pessoas que até então não se preocupavam com tais questões. Contudo, embora as discussões estejam mais frequentes, ainda não alcançaram impacto social representativo nos números da violência racial, por exemplo.

Considerando o contexto social racialmente violento, o desenvolvimento de práticas de Letramento Antirracista é urgente, para que as discussões permitam uma reflexão fundamentada sobre o modo de ser e estar dos corpos negros, sobre a suposta democracia racial, sobre o mito da cordialidade, sobre o modo como a sociedade brasileira organiza-se em torno de um ideal de superioridade branca e sobre o que Abdias Nascimento denominou genocídio do negro brasileiro. São necessárias, também, discussões sobre a falta de políticas públicas voltadas às pessoas negras, enfim, sobre os tantos modos diferentes pelos quais opera o racismo, materializado nos relatórios que, ano a ano, documentam a violência física e simbólica contra os negros.

O encontro com as narrativas literárias foi um encontro com a própria subjetividade dos sujeitos da pesquisa. Ao compartilharem suas percepções, puderam destacar pontos de convergência entre suas autobiografias e as histórias ficcionais. É nesse encontro, mediado pela leitura, que o letramento alcança não só a dimensão dos usos sociais da escrita, mas a coloca em interlocução com a própria identidade dos sujeitos. A leitura, nesse sentido, opera na mediação e na construção do eu, em

atitude responsiva aos discursos sociais.

É preciso reiterar que o lugar do branco na luta antirracista não se encerra no reconhecimento de seus privilégios ou mesmo do seu próprio racismo. É preciso agir com inconformismo contra essa estrutura que lhe confere privilégios. Compreender os privilégios e o próprio racismo, mas continuar conivente ou usar o caráter estrutural como argumento ou justificativa para o racismo não surte efeitos na luta para a transformação social.

O discurso em torno do objeto raça, num viés antirracista, contrapõe-se ao discurso racista, construído e construtor de práticas racistas reproduzidas socialmente por meio da mídia, livros didáticos, propagandas, legislação, política e debates acadêmicos, ou seja, pré-formulados pelas elites e discursos que elas controlam e que, depois, são adaptados e reproduzidos nas práticas e discursos cotidianos das populações (DICK, 2020).

Quando analisamos o discurso dos sujeitos da pesquisa, nos deparamos com a busca por construir um discurso antirracista, posicionados contra as desigualdades, segregação e violência imputados aos corpos negros; contudo esse posicionamento materializado pela linguagem revela não ditos que demonstram como o racismo é presente e estrutural. Nas sequências discursivas apresentadas, podemos observar como o discurso revela determinadas formas de subjetivação em relação à raça.

Durante os Círculos de Cultura/Leitura, tantos assuntos/discursos foram levantados que, devido à restrição do tempo, tornou-se inviável intervir em todas as situações potencialmente relevantes. Algumas mediações foram feitas durante o círculo, mas, por configurar-se também como um instrumento de coleta de dados, a escuta foi privilegiada.

O caráter recursivo das práticas antirracistas revela que ainda a muito a ser feito em relação às questões raciais na formação de professores e na sociedade de modo geral, o que requer um trabalho conjunto em que o Projeto de Letramento Antirracista não seja apenas um modo de organização didática na esfera de uma única disciplina, mas um princípio que oriente as práticas do curso, do centro, de toda a sociedade. A educação antirracista é um projeto de sociedade, um projeto de futuro.

A necessidade de trabalhos voltados à formação antirracista é contundente. A luta para a resignificação de nosso modo de ser e estar no mundo precisa ser uma práxis contínua. Quando um chega, todos chegamos.

Abram caminhos! Laroíê, Exu!

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALCADIPANI, R.; PACHECO, D. **Negro correndo é ladrão?**: Já passou da hora de as polícias admitirem seu próprio racismo. *Revista Piauí*, Brasil, 2020. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/ne-gro-correndo-e-ladrao> Acesso em mai. 2021.
- ALCADIPANI, R.; PACHECO; BUENO, S.; LIMA, R. S. de. **Making Black Lives don't Matter via Organizational Strategies to Avoid the Racial Debate**: The Military Police in Brazil. *Gender, Work & Organization*, 2021.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2021.
- ASAD, T. The concept of cultural translation in British social anthropology. In: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. (org.). **Writing culture**: the poetics and politics of ethnography. Berkeley: University of California Press, 1980. p. 141-164.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Dialogismo e construção do sentido**. 2 ed. São Paulo: Unicamp, 2011.
- BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o Giro Decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** n.11, p. 89-117, 2013.
- BARBOSA, B. C. **Escola em Movimento**: práticas de letramento em uma perspectiva ideológica, sociocultural e transformadora. 2016. 137 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.
- BARTON, D. & HAMILTON, M. **Local literacies**: reading and writing in one community. Londres: Routledge, 1998.
- BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- BEZERRA, Benedito. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015.
- BLOOMFIELD, L. Literate and illiterate speech. In: HYMES, D. (org.). **Language in culture Society**. Nova York: Harper and Row, 1964.
- BOURDIEU, P. **Le champ scientifique**. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 2/3, jun. 1976, p. 88-104

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

BRAGA, Denise Bértoli. **Letramento na internet**: o que mudou e como tais mudanças podem afetar a linguagem, o ensino e o acesso social. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs). **Linguística aplicada**: suas faces e interface. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. P. 181-198.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social. **Óbitos por suicídio entre adolescentes e jovens negros 2012 a 2016** / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social. Universidade de Brasília, Observatório de Saúde de Populações em Vulnerabilidade – Brasília: Ministério da Saúde, 2018. ISBN 978-85-2672-6.

BUTLER, Judith. Em perigo/perigoso: racismo esquemática e paranoia branca. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.46, e460100302, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gt9dkrsJwD68nxmVGKJsBZK/?lang=pt>. Acesso em: 24 mai. 2021.

CADILHE, A. J. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. **Raído**, Dourados, MS, v.14, n. 36, p. 56-79, set/dez 2020.

CADILHE, A. J.; LEROY, H. R. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re)existências. **Calidoscópio (Unisinos)**, v. 18, n.2, p. 250-271, 2020.

CAMPOS ALMEIDA, A. L. **Encontros dialógicos com a escrita nas histórias de letramento de professores de língua portuguesa**. 2021 (no prelo)

CAMPOS ALMEIDA, A. L.; ALMEIDA, P. R. **Histórias de letramento**: construção de protagonismo social.

CARDANO, M. **Manual de pesquisa qualitativa**: a contribuição da teoria da argumentação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 2011-226.

CAVALLEIRO, Eliane dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito discriminação na educação infantil. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CYRANKA, L. F. M. **Dos dialetos populares as variedades cultas**:- a+ sociolinguística na escola. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2014.

DANTAS, V. L.; LINHARES, A. M. B. **Círculos de cultura**: problematização da realidade e protagonismo popular. Disponível em:

<http://www.edpopsus.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/texto-2-4-cc3adrculos-de-cultura.pdf> Acesso em: 22. ago. 2021.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIJK, T. A. V. **Discurso antirracista no Brasil: da abolição às ações afirmativas**. São Paulo: Contexto, 2021.

DOLORIERT, C; SAMBROOK, S. Ethical confessions of the “I” of autoethnography: the student’s dilemma”. **Qualitative Research in Organizations and Management: an International Journal**, .4, n.1, p. 27-59, 2009. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/17465640910951435/full/html> Acesso em: 07 set. 2020.

DOLZ, J. O diário de leituras: um gênero reflexivo entre leitura crítica e escrita dinâmica reguladora. In: KARLO-GOMES, G.; BARRICELLI, E. (orgs.) **O diário de leituras na escola e na universidade: estudos do gênero e práxis pedagógica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 09-15

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods. In: ROBERT L. L.; ERICKSON, F. (orgs.) **Quantitative methods; Qualitative Methods**. Vol.2. New York: Macmillan. 1990.

ERIKSSON, T. Being native: distance, closeness and doing auto/self-ethnography. **ArtMonitor**, n.8, p.91-100, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2077/24689>. Acesso em: 06 jan. 2020.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. Da UFJU, 2005.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu, 2019.

FIAD, R. S. Reescrita, Dialogismo e Etnografia. **Revista Linguagem (em) Discurso**, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013.

FISHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Revista Acta Scientiarum**. Languagem and Culture. Maringá. jul/dez., v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública** – 2021. ISSN 1983-7364, ano 15, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v4-bx.pdf> Acesso em: 26 out. 2021.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 21ª

ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 45ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020 b.

GARCEZ, P. [Conversa com] Pedro Moraes Garcez. In: SILVA, K.; ARAGÃO, R. (org.). **Conversas com formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2013.

GEE, J. P. **Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses**. Bristol, PA: The Falmet Press, 1990.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHARTZMAN, S.; SCOTT, P. e TROW, M. **The new production of knowledge**. Londres: Sage, 1995.

GNERRE, M.. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GONZÁLES, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOODY, J. (Org.) **Literacy in traditional societies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

GRAFF, H. J. **The literacy myth: literacy and social structure in te 19 Century**. Nova York: Academic Press, 1979.

GROSGOUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2005.

HALL, S.; HOBSON, D.; LOWE, A.; WILLIS, P. **Culture, media, language**. New York: Routledge, 1980.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore

literacy social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M; IVANIC, R. (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000, p. 16-34.

HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. **Ethnography principles in practice**. Londres: Routledge, 1995.

HASENBALLG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2006.

HEATH, S. B. **What no bedtime story means**. Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(2): 49-76, 1982.

HOFFNAGEL, J. C. A narrativa como lugar da expressão de identidade social. In: HOFFNAGEL, J. C. **Temas em antropologia e linguística**. Recife: Bagaço, 2010. p. 63-79.

IVANIČ, R. **Writing and identity**: the discursual construction of identity in academic writing. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1998.

KABENGUELE MUNANGA: caminhos para uma educação antirracista, Webinar apresentado por Kabenguele Munanga. [S. l.: s.n.], 2020. 1 vídeo. 1h 10 min. 01 seg.). Publicado pelo canal tudoeduca. Disponível: [https://www.youtube.com/watch?v=fqs\\_02TgKbk](https://www.youtube.com/watch?v=fqs_02TgKbk). Acesso em 06 mai. 2020.

KARLO-GOMES, G.; BARRICELLI, E. (orgs.) **O diário de leitura na escola e na universidade**: estudos do gênero e práxis pedagógica. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios cotidianos de racismo. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KLEIMAN, A.B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Pontes, 1995.

KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KLEIMAN, A.B. **Preciso “ensinar o letramento”? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel – Unicamp; MEC, 2005.

KLEIMAN, A.B. Professores e agente de letramento: identidade e posicionamento social”. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, nº 8, São Paulo, p. 409-424, 2006.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna”. **Signo**, vol. 32, nº 53, Santa Cruz do Sul, p. 1-25, dez., 2007.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 39-58.

KLEIMAN, A. B. Questionamento e ruptura estrutural como meio de inserção efetiva de novos pesquisadores e olhares nas práticas acadêmicas. In: SILVA, J. Q. G.; LOPES, M. A. Paulino Teixeira (orgs). **Práticas discursivas em Letramento acadêmico**: questões em estudo: volume 2. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020, p.47-69.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEA, M.; STREET, B. **Student writing in higher education**: an academic literacies approach. In: Studies in higher education. London, v.23, n.2, p.157-169, June, 1998.

LEA, M.; STREET, B. The “academic literacies” model: theory and applications. **Theory Into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/47343136\\_The\\_Academic\\_Literacies\\_Model\\_Theory\\_and\\_Applications](https://www.researchgate.net/publication/47343136_The_Academic_Literacies_Model_Theory_and_Applications). Acesso em: 26 ago. 2021.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau a internet. GERHEIM, Jovita Maria Gerheim Noronha (Org). Belo Horizonte: UFMG, 2014.

LILLIS, T. Student Writing as ‘Academic Literacies’: Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. **Language And Education**, v. 17, n. 3, 2003.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007. Disponível em: Acesso em: 4 mai. 2020.

LILLIS, T. Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs). **Students writing in the university**: cultural and epistemological issues. Amsterdam. John Benjamins, 1999. P. 127-140. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=OuiokY5yhWgC&oi=fnd&pg=PA127&dq=Whose%20%9Ccommon++sense%20%9D%3F++Essayist++literacy++and++the++institutional++practice++of++mystery.&ots=FW16ujRWQI&sig=EWWUQ3rsJkCrUnrQ6aO9eQdhYzc#v=onepage&q=Whose%20%9Ccommon%20%20sense%20%9D%3F%20%20Essayist%20%20literacy%20%20and%20%20the%20institutional%20%20practice%20%20of%20%20mystery.&f=false> Acesso em 11 out. 2021.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. São Paulo:

Parábola Editorial: 2007.

MALDONADO-TORRES, N. "Frantz Faono and C.L.R. James on Intellectualism and Enlightened Rationality," en **Caribbean Studies**, Vol.33, No.2, Julio-diciembre 2005, 149-194.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-54.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In. MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MARQUES, I.B. de A. S. A formação de professores de língua portuguesa: projetos de letramento, agência e empoderamento. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. **Significados e ressignificações do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2016. p. 111 – 142.

MARTINS, G. **O sol na cabeça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

MENEZES DE SOUZA, L. M.; MARTINEZ, J. Z.; DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. "Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito": entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). (Entrevista concedida a Juliana Zeggio Martinez e Eduardo Enrique Diniz de Figueiredo). **Revista X**, Curitiba, volume 14, n. 5, p. 05-21, 2019.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Trad. Ângela Lopes Norte. **Caderno de Letras** da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I. e Cavalcanti, M. C. (orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. São Paulo: 2007. p.101-113.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. (orgs.). **Linguística Aplicada**: um caminho com muitos acessos. São Paulo: Ed. Contexto, 2009. p. 11-24.

NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3 ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. 3ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

NOGUEIRA, O. **Tanto preto quanto branco**: estudo das relações raciais. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

NOGUEIRA, S. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.

OLSON, D. **From Utterance to text**: the biases of language in speech and writing. Harvard Education Review, vol.47 p.254-279, 1977.

ONG, W. **Literacy and orality**: the technologizing of the word. Nova York: Methuen, 1982, vol. 5, n. 1, p. 23-35, 1990.

PACHECO, A. C. L. **“Branca para casar, mulata para f... e negra para trabalhar”**; **escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia**. 2008. Tese (Doutorado) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP : [s. n.], 2008. Disponível em: <https://cdn.revistaforum.com.br/wp-content/uploads/2015/09/PachecoAnaClaudiaLemos.pdf> Acesso em: 28 jun. 2021.

PARDO, F. S. **Ensino de línguas, letramentos e desenvolvimento crítico na escola pública: observações e auto-observações**. 2018. 218 p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade São Paulo, 2018.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marida C. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Londres: Routledge, 2001.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PESSOA, R. R. Formação de professores/as em tempos críticos: reflexões sobre colonialidades e busca por um pensar decolonial. In: SILVA, W.M.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (Orgs.) **Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 173-186.

PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. de. (orgs.) **Praxiologias do Brasil Central**: sobre educação linguística crítica. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

PIERCE, C. Psychiatric of the Black minority. In: ARIET, S. **American handbook of psychiatry**. New York: Basic Books, 1974. p. 512-523.

QUIJANO, A. A colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S. & MENESES, M. P. (org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER,

E.A. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas. Buenos Aires: CLASCO, 2005. p. 117-142.

RAMOSE, M. Globalização e ubuntu. In: SANTOS, B.S.; MENEZES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 135 – 179.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019a.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019b.

ROUXEL, A. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n. 145, p. 272-283, jan./abr. 2012.

SANTOS, B. S. **Na oficina do sociólogo artesão**: aulas de 2011-2016. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B.S.; MENEZES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 23-72.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1970.

SIGNORINI, I. Prefácio. In: SIGNORINI, I. (org.). **Gêneros catalisadores**: letramentos e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006. p. 7-16.

SIGNORINI, I. **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

SILVA, T. Racismo algorítmico em plataformas digitais: microagressões e discriminação em código. Comunidades, algoritmos e ativismos digitais. VI Simpósio Internacional Lavits, 2019, Salvador. **Anais**. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5156902/course/section/5943674/ArtigoLavits-SILVATarcizio.pdf?time=1583706353030>. Acesso em: ago. 2021.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUZA SANTOS, B.; MENEZES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. P. 23-72.

STRECK, D.; MORETTI, C. Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. **Revista Lusófona de Educação**, n. 24, p. 33-48, 2013.

STRECK, D.R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, v. 35, p. 207-223, 2019.

STREET, B.V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B.V. **Cross-cultural approaches to literacy**. New York: Cambridge University Press, 1993.

STREET, B.V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectiva. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

STREET, B.V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VANHULLE, S. **Dire et écrire l'expérience pour regular son agir professionnel**: réflexions à propos d'un genre académique. *Pratiques*, 2016, p. 1-19.

VIANNA, C. A. D. *et all.* Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas-SP: Mercado de Letras: 2016. p. 27-59.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Grillo, Sheila; Américo, Ekaterina Vólkova. Ensaio introdutório de Grillo, Sheila. São Paulo: Editora 34, 2017, 373p.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, C. Introducción: lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (org.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgientes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

## APÉNDICES

## APÊNDICE A

### Apêndice A – Transcrição do Círculo de Leitura 1

*J: Uma outra coisa importante é que a gente percebeu que os sentimentos da Carolina eram como uma montanha russa. Às vezes ela escrevia dizendo só ou falando que ela era muito feliz e que acordava cantando e dançando com os filhos, em outros momentos ela acordava extremamente triste e ela chega ela chegou a falar que tinha vontade de convidar os filhos pra se suicidar né (?)*

*JM: é uhum*

*Professora: Nossa*

*J: Então a fome ela faz isso com as pessoas ela muda radicalmente o sentimento as emoções*

*N: Teve uma vizinha dela que se suicidou daí ela falou assim que compreendia porque a coisa mais difícil é quando o filho pede comida pra mãe não tem nada pra dar de comer e até as crianças falavam assim é pra mãe não se preocupar que quando eles crescerem eles vão dar pra ela uma casa de tijolo*

*J: e tem uma uma cena muito linda que ela sonha e fala que acordou triste com o sonho porque ela sonha que tava numa casa numa cozinha e na hora que ela ia comer o pedaço de pizza ela acorda*

*N: é*

*J: Então pra uns ia ser um sonho feliz*

*Professora: sim*

*J: pra ela foi um sonho triste*

*Professora: triste*

*N: tem um relato muito triste também no livro que me impactou assim que foi quando a própria filhinha dela não lembro a idade certa dela da criancinha dela falou pra ela vender menininha vender ela pra pra uma mulher que era melhor de vida pra ela conseguir dinheiro pra se alimentar é muito triste isso*

*Professora: aconteceu muito isso né, ainda acontece né*

*JM: ((J pega o diário e começa a ler)) ‘o palácio é a sala de visita a prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim e a favela é o quintal onde jogam os lixos’ (+) e tem uma que ela fala do governo igual eu falei ((volta ao diário)) ‘o que me revolta é a ganância que espremem uns aos outros como se espreme uma laranja (+) ‘o branco que diz que é superior, mas que superioridade apresenta o branco se o negro só bebe*

*pinga o o branco também bebe, a enfermidade que atinge o preto atinge o branco, se o branco sente fome o negro também sente, a natureza não seleciona ninguém' (+) tem umas frases dela [ ]*

*Professora: Mu:::itos trechos assim, muito pesados né (?) impactantes [ ]*

*N: uma outra coisa que chama atenção também é::: apesar de todas as dificuldades que ela tinha ela tinha o amor próprio consigo porque ela fala, tem um trecho que ela fala assim que as mulheres falavam que ela era triste porque não tinha marido, mas ela era muito mais feliz que elas justamente por não ter marido [ ]*

*D: é e ela fala que ela prefere não ter marido porque que nem a vizinha dela tinha um marido que batia nela, imagina as crianças (?) Daí ela falava que era muito mais feliz por ser sozinha do que ter um marido que batia nela*

*P: embuste, marido embuste ((vários alunos riem)) (...)*

*G: Uma coisa muito admirável nela é que ela nunca aceitava (...) degradante. Ela mostra o alcoolismo, a criminalidade e ela nunca pegou esse caminho.*

*Professora: permaneceu [ ]*

*JM: Até que vários homens tentaram chegar nela né só que ela sempre em frente*

*P: Sem tempo irmão ((alunos riem))*

*J: Mas ela não ficou sozinha, ela [ ](...) que ela sempre tinha alguém pra passar a noite com ela*

*P Solteira sim, sozinha nunca ((alunos riem)) Hoje eu tô só os memes*

*N: SÓ QUE ELA PERCEBEU QUE ELA gostava do seu Manuel*

*J: Sim*

*N: Porque ela sentia muitas saudades dele*

*J: E a entrevista que a filha dela deu é é que a Carolina ela era muito namoradeira ((todos riem)) por mais que ela tenha uma vida sofrida ela [ ]*

*JM: Mas ela não colocava ninguém pra dentro de casa [ ]*

*N: é*

*JM: Eu acho que ela tinha um trauma disso, de pinga de tudo, até que ela fala assim “nossa se pobre já sofre assim imagina se ele bebe” entendeu (?) Então acho que meio que ela tinha um certo trauma de trazer alguém pra morar dentro da casa dela até que ((olha para os colegas)) lembra do cigano(?) Hora que o cigano começou a querer cuidar dos filhos ela tipo colocou ele pra fora, pra correr, depois que ele foi viajar e nunca mais voltou (?) Até que ela falou “depois de velha, ainda vou virar*

*cigana(?)” Lembra(?) Então tem esse questionamento também.*

*N: Eu foquei minha leitura assim mais no comportamento dela perante as dificuldades principalmente as crianças, é, porque assim me encantou o jeito que ela tratava as crianças, porque ela percebia que a criminalidade não vinha das crianças assim delas mesmas era de quem criava e do ambiente também que tava tornando as crianças daquele jeito, perdia a infância muito precocemente (.) Igual é::: se não me engano é uma criança de onze ONZE anos já queria ter uma mulher, e uma criança também de NOVE anos que já tava se alcolizando. Os PAIS pediam pra comprar pinga aí no caminho de volta ele ia bebendo essa pinga e chegava lá e apanhava ainda porque::: né(?)*

*Professora: uhum (+) Essas questões que vocês foram colocando né de de ela ser uma mulher negra dentro desse contexto bem precário e::: mãe né(?) e não ter um companheiro é, toda essa discussão que trata de modo belo e narrativo, é::: traz implicitamente uma discussão muito pertinente que é sobre a solidão da mulher negra e pobre né?) Que é aquela mulher que é vista pela sociedade como aquela mulher FORTE, GUERREIRA, QUE CUIDA DA CASA, CUIDA DO FILHO E TRATA DE TODO MUNDO, DÁ CONTA DE TUDO, NUNCA ESMORECE, NUNCA CHORA, NUNCA FALHA, NUNCA PODE FRAQUEJAR. ESSA É A SOLIDÃO que a mulher negra periférica carrega, né (?) que é a chamada, que é a conhecida solidão da mulher negra. (+) Porque ela é assim porque ela não tem outra escolha, isso é imposto a ela, mas ela não deveria ter essa necessidade de viver desse modo, de carregar esse fardo que ela carrega. Por que qual qual é a diferença (?) Por que não pode fraquejar (?) Por que, por que que as pessoas criam essa expectativa (?) de de sempre ter que ser uma mulher forte, que nunca se entrega(?) Então é um fardo que se carrega e::: e essa questão da solidão da mulher negra é uma coisa que por muito tempo não foi discutida e está sendo discutida agora, agora estão olhando pra essas questões e é uma realidade que eu acredito que nenhum de nós aqui conhece né, conhece assim de outras pessoas, mas não vive isso, não sei se alguém vive isso, mas se alguém vive ou conhece alguém, sabe como é né(?) sabe que aquela pessoa que está sempre demonstrando uma força que eu nem sei de onde tira, muitas vezes encena essa força, porque é uma pessoa que sofre como qualquer outra. E o diário da Carolina acaba deixando a gente dentro dessa perspectiva né(?) A gente consegue olhar pra essa realidade pelo olhar dela, então a gente consegue sentir esse peso que ela carrega (.) É um livro muito maravilhoso.*

*N: Uma coisa que eu acho bacana também é que a motivação dela vem de duas coisas: da literatura e da fé que ela tinha, porque ela explicava as coisas por meio disso né (?)*

*JM: Ô professora, eu vi um relato da filha dela que ela falou que ela nunca teve coragem de ler o livro (+) ela falou que ela não tinha coragem de ler o livro, porque a Carolina mesmo depois que ela vendeu várias cópias desse livro ela continuou na pobreza.*

*P: É::: morreu pobre né (?)*

*JM: Ela comprou um sítio, mas ela morreu pobre(.) e a Veronice, que é a filha dela que ela até cita, ela não teve coragem de ler o livro. Ela fala que até hoje ela nunca leu.*

*Professora: Muitas feridas ali (.) Esse livro acho que ele abre muitas feridas nela.*

*JM: Ela falou que nem tem vontade de ler.*

*J: E a filha dela conta que, quando ela recebeu algum dinheiro pela publicação, ela comprou uma casa lá onde o pessoal da classe média morava só que ela não aguentou de tanta tanta tanto racismo e ela acabou voltando pro sítio. Aí foi aí que ela se sentiu esquecida e começou a escrever um outro livro que falava justamente dessa casa, desse fato dela escrever e não ser mais reconhecida, aí ela morreu pobre, por não ter mais sucesso como o outro, o primeiro.*

*Professora: Que triste né gente(?)*

*J: Muito triste.*

*JM: A vida dela foi triste. E se você for ver bem ela não morreu idosa, ela morreu nova, se não me engano ela morreu com sessenta anos.*

*J: Ela morreu com 57, acho*

*JM: é:::*

*N: Não tinha nem sessenta anos*

*Professora: O legado dela está aqui. O legado dela tá no fato de que hoje o livro é um dos nossos melhores livros de literatura brasileira.*

*JM: ((lê o diário)) 'nasceu em 1947, morreu em 1977.*

*(+++)*

*Professora: Alguém gostaria de fazer mais algum comentário sobre esse livro?(+)(+++)*

*Não (?) (+) Muito bom. E aí, o pessoal que leu outros livros, como que o livro de vocês dialoga com esse (?) Se não dialoga, como é (?)*

*JF: Eu li Olhos de Água, Conceição Evaristo*

*Professora: Olhos D'água né (?) ((professora corrige a pronúncia da aluna))*

*JF: i::sso, que é quase idêntico né,*

*D: Eu também li esse. Bom eu acho assim que:: é foi, foi o terceiro livro que eu li na minha vida*

*Professora: Olha só*

*D: É o único que ficou comigo também. (...) eu acho que é uma mistura de tudo isso que eles citaram que acontece nesse livro Quarto de Despejo né (?) por que na:: nesse:: livro da Conceição Evaristo, várias histórias, de várias pessoas né (?) E eu achava que era só de mulheres e não é, fala também de homens e tipo, tudo, toda, todos os problemas que eles enfrentam né na sociedade por serem negros e além de tudo serem pobres né e:: tipo assim, envolve, fala de tudo, fala desde perder a infância, é:: primeiro amor, tipo, envolve tudo []*

*GT: fala muito da fome também né (?) []*

*D: é cita muito isso (+) e eu acho assim que a a autora ela tipo sempre fala de coisa real, de coisa triste, e:: ela escreve de uma maneira muito bonita, eu:: vi assim, tipo uma forma poética*

*Professora: aham*

*D: isso é muito interessante, e ela usa palavras assim bem que que aqui no diário eu escrevi assim que poderia ser assim até tachado de baixo calção, que é o que é falado na sociedade, na periferia assim, no no meio das pessoas assim, e ao mesmo tempo não perde a credibilidade assim, a poesia do livro.*

*Professora: tem palavrão, tem muito palavrão, mas não é uma linguagem chula, não desfavorece a literatura porque tem palavrão, faz sentido ali*

*D: Trata da realidade mesmo []*

*GT: Eu quero falar muito de um conto que me chamou atenção que é 'Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos', tipo quando eu olhei aquele conto eu chorei realmente porque []*

*D: Ai que triste*

*GT: Conta uma realidade, é muito triste, e como, aí estrata a mãe dela, como consegue sustentar a casa, com pouco emprego (...) que tem que ajudar até outra irmã, porque a outra irmã não consegue mais arrumar ajuda e a Zaíta ela tem uma figurinha que ela ama muito que é uma menina flor que ela chama, tem uns cheirinhos, e a Zaíta, a irmã dela chama, deixa eu lembrar ((olha no diário, folheia algumas páginas rapidamente) Naíta, Neíta, alguma coisa assim, e aí a Neíta pega essa figurinha dela*

e a Zaíta tipo fica muito apavorada porque era o brinquedo preferido dela e quando, aí ela sai desesperadamente atrás desse brinquedo, daí ela revira os brinquedos, coisa que a mãe dela odiava e::: aí ela sai desesperada assim descendo pela favela procurando e aí começa um tiroteio e ((tom de voz de GT fica mais baixo)) nesse tiroteio ela desce e todo mundo fala “Zaíta se esconde porque tá tendo tiroteio, se esconde aqui”, ela não, ela vai porque ela quer procurar a irmã dela, porque ela quer saber onde tá o brinquedo, e aí::: a::: acontece que a irmã dela tá na casa e a mãe dela vê aqueles brinquedos todos esparramados pelo chão e aí a Naíta fala:::, aí a mãe dela BRIGA, com ela, até que um brinquedo que elas tinham, que era o mais certinho de todos, porque ela só tinha brinquedos todos quebrados, e aí a mãe dela fala assim, bate nela, briga porque tá tudo espalhado e fala pra ir procurar a Zaíta e aí::: a Zaíta leva um tiro, morre, com o tiroteio que teve, e aí a Naíta chega bem nela e fala assim “Zaíta você esqueceu de guardar os brinquedos” né ((GT está com a voz embargada)) e tipo eu me emocionei por causa que é uma inocência né ela nem tá sabendo o que se passa ali ((GT começa a chorar)) e nossa, é muito lindo esse conto  
D: é, verdade

Professora: Foi o que você mais gostou, eu acho (?)

GT: Foi

D: E também professora eu acho assim que, me:::smo retratando a a fome, é tiroteio, morte, igual assim a criança morrer assim, é::: muito, uma coisa que eu acho muito legal é que a autora ela escreve assim cada história, é cada parte triste da vida da pessoa e ao mesmo tempo ela cita coisas que traz esperança pra pessoa, tipo igual do, eu não vou lembrar o nome do menino lá, do, que morre, que é atropelado com a escultura de Jesus, uma coisa assim, tipo, ele esperava o natal chegar, ele esperava uma coisa trazer felicidade, tem a acho que a Duzu Querência que esperava o carnaval, então na hora que, então ela vai citando coisas que que traz alegria na vida dessas pessoas, que sofrem tanto.

Professora: não é só tristeza né (?) [ ]

D: Sim, não é só tristeza.

Professora: uhum (+) E você JF(?)

JF: Então, o que eu achei interessante que ((começa a ler no diário)) ‘ela reflete as suas experiências’ (?) ‘que ela nasceu numa favela de Belo Horizonte, Minas Gerais, ela foi criada em um ambiente pobre com sua mãe e nove irmãos’ e isso me chamou muito a atenção é que ela trouxe a realidade, é o que todos vivemos hoje, dentro do

*dia a dia, é, outro também que, cada um ela falou, é, tem 15 contos né, tem o que ela fala da Maria, do menino lá que se encantou com a imagem de Jesus, né(?) como que ele não poderia comprar, ele teve um fim trágico, também me emocionei muito, tudo, tudo o que, professora é muito pra gente contar, eu fui resumindo a história basicamente assim, e o que tocou em mim foi a biografia da autora, eu li primeiro a biografia, eu expliquei, eu gosto de ler primeiro o sumário, os contos, o que tem dentro dos contos, agora eu to tirando aquela timidez de por pra fora, o que me marcou dela ter assim, de ser uma escritora assim, ela falar abertamente é de cada história, bem explicado, tem palavrões (?) tem, mas de uma maneira que não machuca, que eles traz sentimento bom pra gente, é, é tipo assim, uma esperança que dá nas palavras que ela usa, que::: os olhos, que a menina enxergava os olhos da mãe né (?) a tristeza de não poder ter alimento pra cozinhar, né (?)*

*Professora: uhum*

*JF: daquilo que ela tirava de dentro do fato, da ocorrência que ela estava escrevendo naquele momento. Então, eu me senti que eu voltei ao tempo e eu tava ali, que a infância nossa era assim, era difícil*

*Professora: sim*

*JF: Pai tinha oito filhos, tinha que cuidar, trabalhar né (?), e às vezes eles escondia a realidade da vida da gente, a gente não sabia, então através dessa obra de Evaristo Conceição [ ]*

*Professora: Conceição Evaristo*

*JF: é, Conceição Evaristo*

*Professora: Eu também confundo, a Carolina eu sempre troco, eu falo, falo o nome certo depois eu troco [ ]*

*FF: Mas até a gente [ ]*

*JF: Então ela também fala muito aqui ó ((olha para o diário e começa a ler)) de violência, preconceito, e 'estudou na literatura em 1990' né (?) 'com o contex, com os textos publicado na cadernos negros' né (?) 'ela é mestra em literatura brasileira' né (?) é eu achei muito bonito é:::, tipo assim, ela esforçou pra ser aqui ((olha para o diário)) uma universidade federal, ó, 'ele é militante do movimento', olha quantas obras*

*Professora: é:::*

*JF: Quantas coisas uma pessoa só né (?) ((alguns alunos riem)) e hoje aa gente tem tudo em casa, internet, e aquela preguiça de querer tudo mastigadinho né (?)*

*Professora: é [ ]*

*JF: e eles não tinha como nós pesquisar né (?) Então essa força grande que trouxe a gente, você vê ó, elas venceram o preconceito, né (?) a desigualdade, a pobreza, a vergonha, que muitas vezes muito eu tenho vergonha às vezes de sair de casa, de falar aqui, assim cê vê que a pessoa no ambiente tá bem, mas não tá, mas aquele olhar que você vê é:::, a figura deles assim, chama atenção, parece que a gente tá voltando ao tempo, ao espaço e não tá tão longe, e existe isso, e eu convivo com isso (+++)*

*Professora: tem algum conto que vocês gostaram mais?*

*JF: eu gostei do Lumbiá, da Maria, [ ]*

*Professora: todos? Tem algum mais especial?*

*JF: Da Maria, que ela retratava a história do ex marido né (?) Cê viu como que ela foi discriminada, pelas pessoas que agrediram ela por ser mulher de bandido [ ]*

*Professora: é ex? é o segundo conto? Ah tá, tá*

*JF: Não é da Maria, não tem nada a ver com a outra, então esse conto aqui (( todos riem)) [ ]*

*Professora: é que ela usa nomes comuns né (?)*

*JF: então, esse um era do só da Maria, tinha o ex lá e tinha o filho com ele né e quanto ela encontra, ela tá em um ônibus, ela debate com ele, eles tão assaltando né (?) e de repente ela se choca, vê o seu ex marido, é, aquela história de amor que eles viveram junto, e de repente,*

*Professora: Ah, esse é o da Maria do ônibus, tá*

*JF: i:::sso, então eu achei assim, como que as pessoas daquela época era rude né (?)*

*Professora: Só daquela época?*

*D: Não, ainda é ((alunos concordam))*

*Professora: Está até pior*

*JF: ô professora, só que eu falo assim, por que as pessoas não ajudaram né, deixaram assim bater, um monte assim em volta que é na na na ocasião daquele momento que ela se sentiu agredida, só porque [ ]*

*Professora: Mas sabe Josefa, é o que aconteceu com várias pessoas já, né (?) a gente tem vários casos de linchamento público*

*JF: Eu fique chocada, eu chorei professora*

*GT: Nesse conto que me chamou a atenção é como ela se sente culpada, porque nesse dia ela vai pegar, vai levar umas frutas que tinham sobrado no serviço e uns restos de comida pros filhos e ela ia levar melão que era uma fruta que eles nunca*

*tinham comido. E ela tava muito feliz por isso né, aí chegou o ex marido dela, pede pra bela levar um abraço pro filho, ele sente saudade né, e quando ela é agredida eu não, ao meu entender ela tava falecendo*

*Professora: ela morre*

*GT: ela morre, aí ela, aí tipo fica aquele questionamento de não conseguir levar o abraço, nem as frutas, nem nada né (?) e tipo pra mim foi triste mesmo.*

*Professora: muita tristeza né, a gente chora muito ((JF, GT e D concordam)) (+) ((Professora pergunta para D)) você conseguiu escolher um?*

*D: Ah, eu acho que o do Lumbiá, do menino, eu acho, tem Kimbá, uns nomes bem africanos, eu acho legal também bastante a cultura africana que ela retrata no livro, nas palavras, tipo, e também eu gostei assim, eu gostei mais desse conto, mas (...) a história dela, da autora, o nome dela é Maria e parece que ela teve não sei quantas irmãs que também se chama todas Marias né, então acredito que não só as histórias desse livro, mas de outros dela, retratam muita coisa que ela mesma viveu e muitas pessoas que vivem ao redor dela.*

*Professora: uhum, é a Conceição Evaristo, ela tem um estilo de escrita que ela chama de Escrivivência, né, ela denomina assim a escrita dela. É escrevivência porque não é uma escrita apenas ficcional sobre um contexto, é a escrita a partir da vivência dela né, é a tentativa de de retratar né, de, lembra que a gente estudou no texto sobre aquela representação real da vida que se vive na periferia (?) ((alunos assentem com a cabeça, alguns respondem em voz alta)) é o que ela tenta né, é o que ela busca fazer na literatura dela, busca e consegue, né (.) porque é maravilhoso, é um livro fininho, mas cada conto é uma pancada no estômago ((alguns alunos assentem))*

*JF: é muito gostoso de ler, um livro muito bem explicado*

*D: fácil de entender*

*JF: dá pra guardar né*

*D: eu que tenho bastante dificuldade*

*JF: eu também tenho bastante dificuldade, cê não viu que eu fiquei assim, faltou assim palavras porque ele é muito emocionante, tem quinze contos, gente, cada um é mais impressionante do que o outro, sabe (?)*

*Professora: é, maravilhoso*

*JF: E ela sempre fala de uma forma assim que ela defende o afro negro, ela ela, a autora, é defendeu a obra que ela fez em cima disso, criticando, o que que a gente deve fazer pra gente dar continuidade, né (?) nesse mundo nosso, o que a gente pode*

fazer pra diminuir o preconceito, o racismo, isso que ela fez a gente refletir muito sobre isso, né (?)

Professora: uhum, perfeito (+) E o pessoal, vamos lá, vamos para outro livro (?)

MD: Vamos para o Americanah (?)

Professora: Vamos para o Americanah (.) Vocês que sabem

MD: É::: que::: eu queria falar com a referência dessa livro (+) eu li o Sol na Cabeça, mas eu fiz uma anotação daquele seu círculo de leitura, que::: a gente leu é A gente combinamos de não morrer (.) Que:::, bom não vou falar muito, é muito emocionante, é naquele dia todo mundo que tava lá chorou, e::: assim como esse livro, é o Sol na Cabeça ele::: é conta de pessoas que::: moram dentro da favela, da periferia, é::: ((folheia o diário)) bom é difícil a::: leitura porque tem muita gíria, é bem complicado, são treze contos e::: cada história é diferente, assim como esse livro, e eu achei muito interessante porque é uma realidade totalmente diferente da minha, é::: fala sobre é::: a escola pública, fala sobre crianças de dez, onze anos já com mexendo em armas, é, fala sobre adolescentes que é::: sem querer acabaram matando uma pessoa e que teve que levar pra enterrar, então é uma realidade totalmente diferente, e::: fala muito sobre o preconceito, racismo, a pobreza, e eu achei muito interessante porque igual eu citei aquele dia, é::: é um livro que parece que tá dentro da história e eu eu me emocionei bastante e gostei muito do livro(.)

Professora: Que bom [ ]

GA: Ô MD, você leu e eu li esse também o Sol na Cabeça, pra você a realidade é distante e pra mim não é, assim, eu vejo acontecer muito essas coisas, assim, me tocou muito esse livro, eu fiquei assim, tipo, é o Giovani Martins que escreveu porque que ele não continua (?) Será que aquele menino lá do primeiro capítulo do Rolezin será que ele conseguiu chegar na casa dele (?) Porque eles falava assim “Se a minha mãe saber que eu tô correndo da Polícia eu tô perdido” ((todos riem)) né (?) Imagina assim eles ia contanto e eu sei dessas gíria porque é::: eu tenho um irmão que tá preso, então minha mãe vive uma tristeza

Professora: a tua vivência te [ ]

GA: Eu falei “Meu Deus” e tantas mães perdem o filho por conta disso, aí tipo, quando, eu fiquei pensando, será que ele conseguiu (?) eu fiquei procurando o final do capítulo, não achava e eu já ficava louca, aí quando eu cheguei, aí eu fui lendo, fui lendo, eu cheguei num assim que da senhoria que fazia benzimento, as criança todas curiosa, “que que ela tava fazendo lá naquela casa? Os barulhos de tambor”, né (?) uma vez

*eu escutei barulho de tambor do lado da minha casa eu quase morri do coração ((todos riem))*

*Professora: É o medo do desconhecido*

*GA: é, eu não sabia, então, assim, aí eu perguntei pras vizinhas “Gente quem que toca tambor à noite”, aí eu liguei sabe, com a minha vida (.) Então, assim, é, as criança ficou assim “ai, nossa, ela tá doente, vamos rezar por ela, vamos pedir por ela, vamo cuidar dela assim né (?)” Tinha uns que nem podia falar dela por causa da religião, aí tipo assim, eu fiquei “Nossa, será que ela ficou bem (?) o que erá que que aconteceu com ela (?)” aí depois veio aquele outro da borboleta, “ninguém nasce borboleta”*

*Professora: Lindo*

*GA: o neto com a vovó lá dentro da cozinha (...)*

*Professora: gente, esse é maravilhoso ((alunos falam juntos))*

*GA: eu chorava, eu chorava*

*RB: Eu li o Sol na Cabeça também (.) Quando eu fui procurar pra ver esse era o menor que tinha, daí eu falei assim “eu vou ler esse porque sem tempo irmão” ((alunos riem e falam junto) (...)) aí eu falei “vai esse” aí antes de eu começar a ler, eu fui ver um pouquinho sobre o autor e daí já foi interessando, por isso que ele estudou até a oitava série só e::: daí eu li uma resenha que falava também e eu falei “não, é esse mesmo”, daí eu comecei a ler o livro e, assim, vai chocando muito e é coisas que ele vai vendo que ele vai é, que ele vive ou que ele vê as pessoas e eu até anotei aqui ((pega o diário)) eu li quando quando o::: craque tava proibido na favela e daí ele escreveu assim ((lê no diário)) ‘eu ria de piadas de cracudo, fazia piada de cracudo, mas a verdade é que, às vezes que me demorava demais na cracolândia, começava imaginar as histórias daquelas pessoas antes da pedra e sentia vontade de chorar”, então, assim, é::: (voz embargada) ele vai contando que não é só você viver lá no meio e sentir tudo aquilo, mas é ((começa a chorar)) ver uma forma diferente também*

*Professora: ((chorando)) ah, gente ((vários alunos comentam, alguns choram)) (...)*

*GA: Mas é verdade, ele vê mesmo que é uma coisa triste, porque assim, tipo, não é meu irmão, é minha mãe criou ele desde pequenininho aí ele entrou no mundo do craque ((começa a chorar)) quando eu vi o primeiro capítulo eu vi minha mãe ali, minha mãe ali tipo, na porta da delegacia vendo meu irmão sendo carregado pela polícia e quando chega num capítulo aqui que ele fala daquele policial que ele mata na favela eu vi também a outra realidade, que daí quando passa na TV, passa na TV eles contam no capítulo o filho do policial chorando, a mulher do policial chorando, e meu*

*irmão ele também quando ele saiu da cadeia ele chegou em casa e ele contou, eu sou muito curiosa “como que é lá dentro, que que é que cês faz lá dentro” “ah é num sei que” ele falando as gíria e eu vendo essas gíria “ah dá uma de dez, dá uma de cinquenta” , eu nem precisei pesquisar esses significados porque daí ele, como ele contava pra mim, eu fui assim, associando né (?) e tipo assim tem aquele um do menino que ele é expulso da favela, porque ele mata, porque ele não tem experiência com arma, então ele acaba matando, e ele chega na favela ele fala que a pior tristeza da vida dele é ter que sair da favela da onde ele foi criado, então ele falou que merecia até levar um tiro, era melhor pra ele ter levado um tiro do que sair de lá e deixar a vida dele pra trás*

*Professora: gente, vocês me fazendo chorar e meu rímel nem é a prova d'água ((todos riem))*

*MT: Esse livro é bem irônico porque ela falou da realidade do filho do policial e eu sou o filho do policial. Eu fui filho de militar morando no Rio de Janeiro, então, é::: eu comecei a ler o livro assim e as gírias já foram já né (?) porque não só o pessoal da favela, mas é muito comum até pessoas de classe média falar muito assim lá, é é comum, e essa parada dele na praia é uma coisa assim que não existe, sabe é um negócio assim que, cara, não tem contato entre as classes lá (.). A primeira vez que o cara chega em você, você vai embora porque é 95% de chance de assalto tá ligado (?) e::: eu estudava em colégio militar também e::: é uma história de amigos do meu pai que morreram, sei lá, assaltados, né, assassinados em massa de militares, e::: eu eu, mesmo sendo de classe média alta, eu vivia de certa forma, junto com meu pai com medo, e minha mãe também, é::: situações de nunca poder sair na rua com meu pai fardado, ele não podia sair fardado porque a chance da gente morrer era muito alta (.)(+)*

*Professora: aham*

*MT: E até pra filho de militar, eles pegavam às vezes e tipo assim assaltavam e viam carteira de filho de militar, porque até certo tempo eu tinha a carteira por ser filho de militar, e até teve uma parada que eu tive que mudar com o tempo porque depois de um tempo era muito perigoso (.). é::: eles pegavam, eles descobriam o sobrenome né (?) que no caso é o nome de guerra, e eles iam atrás do pai, eles matavam e tudo mais, e assim, é bizarro, porque eles contam bastante no livro assim essa parte das drogas e dos PMs (...) e tipo é::: toda essa, essa aversão aos de azul né(?) só que eu vi o completo contrário, e aí eu fiquei pensando, “cara, bizarro né”, porque eu nunca*

*parei pra pensar na história dos caras né (?) porque nem todo mundo é vagabundo, nem todo mundo é ruim, mas quando eu saí na rua, eu, cara, tipo, eu tinha que ficar o tempo todo ligado pra não morrer, tá ligado (?) Era um bagulho muito bizarro [ ]*

*GA: É igual o pichador né, ele queria mostrar a arte dele né (?) e queriam pegar ele*

*MT: Meu pai ele falava que, tipo, ela falava “ó cê tira a farda do colégio porque vão saber que você é filho de militar e vão pegar nós dois” (+) Aí toda vez eu saía do colégio, ele saía do quartel, ele ia me buscar e a gente ia de carro civil, porque não podia andar vestido, é bizarrice*

*Professora: um com medo do outro, né (?)*

*MT: E eu acho (...) não sei se é 90% no Rio ou se é todo no Rio, eu acho que é todo no Rio (+)*

*Professora: Eu acho que sim*

*MT: é::: e e é irônico, porque, assim, o livro que eu peguei pra ler assim é é não li muitos assim na minha vida é::: não tenho muita experiência de leitura, acho que é uma leitura fácil, né (?) é bem informal e::: é engraçado ser no Ri:::o e essa situação completamente aversa do que eu vivi né (?) (+) foi legal (.)*

*RB: tem um conto também que fala quando a::: a polícia invade o morro e assim, às vezes a gente de fora, às vezes lá assistindo o jornal e a polícia invadiu o morro e “é é isso aí mesmo, tem que invadir né, tem que pegar ele” e aí, lendo eu começo a ver de uma outra forma e aí ele contava que as crianças que faziam, que::: levavam droga e tal e ele até coloca ((pega o diário e começa a ler uma página que já estava marcada)) ‘tinha vez que sentia até pena de ver as crianças naquela situação, mas o fato é que a gente se acostuma com cada bagulho sinistro, que pena é coisa que dá e passa rápido’ (+++)*

*MT: Caramba (+++)*

*MD: É a mesma coisa que eu notei de escola pública e escola particular, é nada comparado ao que MT falou, mas é a mesma coisa, igual, quando eu ia embora a pé pra casa, morria de medo de:::, mesmo até hoje né, quando tem um grupinho, assim, querendo ou não é preconceito também, racial, têm esse medo, eu::: atravesso a rua, exatamente igual ele falou aqui “ah, por que né(?)”, mas é que a gente acaba generalizando, tem esse medo*

*Professora: nessa::: situação, é mais cuida:::do ou preconceito?*

*MD: até é cuidado, mas... ((aluna para de falar e balança a cabeça afirmativamente e com uma expressão de auto desaprovação))*

N: No final do ano passado eu fiquei num hotel por duas semanas, eu conheci um rapaz que ele::: ele andava com a perna toda torta sabe (?) a perna dele era toda bem deformada assim, aí um dia a gente conversando ele me falou assim “ah, eu vou contar a verdade pra você (+) eu vim fugido do Rio de Janeiro, eu era traficante de morro, é::: “ a perna dele ficou detonada por um tiro de fuzil e aí ele falou , é::: , “daí eu fui preso e não quero voltar mais prá lá não, porque tipo::: eu quero sair dessa vida sabe (?)” E aí ele saiu da cadeia, ele pegou a família dele e se mandou e não voltou pro morro mais, e aí ele falou que ele tinha 14 homicídios nas costas, e não sei o que, aí ele falou que::: sair (por causa) do primeiro homicídio do filho dele (.) Quando o filho dele matou pessoa ele falou “eu não quero mais isso” (+) eu fiz pro meu filho não fazer (.) Ele viu o que que era realmente aquilo que que passando de um pro outro e ele falou “não, não quero mais” e aí ele fugiu

Professora: aham

JM: É porque ele viu que ele sendo uma pessoa vazia, talvez o filho dele fazendo aquilo ele falou “nossa, tirei a vida do meu filho”

N: é é ele falou assim “eu eu saí do Rio com 2 milhões de reais do bolso e eu carregava maços e maços de nota, de dinheiro, sabe(?) assim, mas quando eu vi que o meu filho cometeu o primeiro homicídio dele, não valeu a pena”

MT: Acho que 2007, eu morava no Rio, eu tinha acho que 11 anos, eu era moleque assim sabe (?) e tinha um soldado que, assim, o colégio militar é um colégio é::: (...) e o quartel do exército funcionava junto, aí tem a parte administrativa do colégio e tem a parte do exército, e aí meu pai trabalhava tipo a um quilômetro de mim, saca (?) e::: mu:::itos soldados que iam a óbito, que era o pessoal que entrava às vezes é::: provisório e tal era uma galera bem humilde, bem humilde mesmo e tinha um soldado que ele tinha entrado lá é::: a mando de um um traficante e precisava roubar uns fuzis (+) e ele roubou (+) e ele foi preso (+) ele foi preso dentro do quartel e cara, isso é o bagulho mais bizarro que eu já vi na minha vida, meu pai uma vez ele ele me contou isso, o cara já tinha morrido já, ele::: falou assim que, antes dele ser enterrado, ele implorou pra continuar preso, que ele tipo assim, ele não podia ser descoberto, tipo, se ele fosse descoberto, matavam não só ele, mas a família inteira (.) E aí o cara ele implorou pra continuar preso porque assim ele mantinha ele vivo e a família viva, e::: o cara não podia ficar na cela, não tinha como ele ficar na cela, porque é impossível, ainda mais porque a cela no exército ela não é igual a cela da PM, tipo ela não não funciona da mesma maneira, é um negócio de uma semana, tipo, é uma punição no

caso, o cara saiu, deu tipo dois dias o cara tava morto, completamente tipo sumiu [ ]  
 GT: Eu sei que não tem nada haver comigo, mas eu vou fazer, o filme tropa de elite faz uma::: versão tipo isso que ele falou, porque quando::: os policiais invadem o morro e pegam os fogueteiro e aí os policial pega e prende ele, até torturam assim pra falar é::: onde onde tão os bandidos e tal e eles soltam e aí depois a::: eles prendem lá::: e depois soltam, aí a mulher, a mãe dele vai e pede pra entregarem, pra acharem o corpo do filho, mas eles falam “o seu filho não tá aqui, a gente soltou” aí ela fala “mas você achou que eles iam perdoar ele (?)” e aí::: ele fica tipo muito muito louco e ele vai tentar achar o corpo [ ]

MT: Muitos bandidos eles preferem ficar preso mesmo

Professora: Pra não morrer

MT: Eles saem, eles morrem na hora, tipo não existe isso lá ((alguns alunos comentam sobre o que MT falou)) (...) Até tipo assim três da manhã (...) começava a madrugada no Rio, na Tijuca, que é tipo classe média, você ouvia tiro e pedido de socorro a noite inteira, e isso era 2006 cara, não tava pesado ainda (+) eu era muleque e eu cresci::: cara tipo 10 durante a noite assim, “socorro”, “pá pá”, “socorro”, tipo, era muito bizarro, cara, era muito bizarro mesmo, por isso que eu falo pra todo mundo eu não volto pra lá ((os alunos riem)) é o negócio é doido véi, e eu, assim [ ]

AP: (...) da forma que a MD colocou, na verdade, eu não vejo nada de preconceito, eu vejo assim que é um instinto natural, a gente tem que evitar mesmo e ter a precaução, porque, na verdade, isso aí acontece no dia a dia a gente não sabe quem é quem e também não tem bola de cristal pra adivinhar o que pode acontecer, o que possa, na verdade, o que possa acontecer (.) É::: recentemente houve um homicídio aqui em Cornélio pelo fato de::: , tem uma senhora que ela trabalhava na Prefeitura e ela foi cedida para o::: para o Tiro de Guerra, né (?) ela foi cedida para o Tiro de Guerra e ela ia todo dia pela manhã, 5 horas da manh~, 4h30 da manhã, 5 horas da manhã fazer o café para os atiradores, e aí ela atravessava a avenida Paraíso ali, ela atravessava a linha a linha do trem porque ficava mais perto pra ela né(?) porque ela não ia sentido avenida Paraíso, ela atravessava ali, então o que que aconteceu (?) Um dia, ela foi atravessar lá e avistou um rapaz na linha, isso de madrugada, em torno de 4h30 da manhã, quinze para as cinco da manhã, avistou o rapaz (.) Se ela usasse o instinto natural e falasse assim “ó, por precaução, não, primeiro que aquele rapaz ali não conheço, não vou passar perto dele, é a linha, não tem ninguém pra me proteger, eu estou sozinha e tal e voltasse, desse a meia volta, talvez não aconteceria

nada com ela, o que que aconteceu (?) (+) Ele abordou ela, ela estava com o celular, ele acabou roubando o celular dela, abusou dela, e acabou acabou matando (.) Então, o que a MD ((se dirige para a aluna)) não é::: preconceito não, eu, eu evito, eu evito andar pelas ruas de Cornélio e outra coisa, se eu ver que tem rodinha numa calçada, eu atravesso a rua, e se eu ver que também eles se deslocarem também e forem atravessar a rua, eu volto (.)

Professora: É, vamos problematizar essa fala (.) Quando a gente fala é::: sobre atravessar a rua quando vê uma pessoa negra vindo, não que a gente esteja dizendo que você deva continuar na mesma calçada todas as vezes em que, na calçada da noite, você ver uma pessoa vindo né (?) Mas assim, é:::, como eu posso dizer (?) Isso, tem aí nesse ato de atravessar a rua quando vê uma pessoa vindo um preconceito velado porque as pessoas geralmente atravessam quando é negro, mas não atravessam quando é branco, assim, em uma situação do dia a dia, isso é habitual, ou melhor, estrutura, mas é o que eu falei, é cuidado ou preconceito (?) Porque a gente também não pode ser é:::, achar que, poxa, se você está sozinha, passando em um lugar sozinha, principalmente se for mulher, né (?) ((algumas alunas assentem com a cabeça, outras verbalmente)) O perigo é maior (.) Está passando em um lugar sozinho, um lugar perigoso, à noite, de madrugada né (?) Muita gente sai pra trabalhar de madrugada, vê uma pessoa, precisa ter cuidado, provavelmente atravessar a rua ((alunos comentam)) (...) E eu entendo AP, que além das questões raciais, o Brasil é um país violento (.)

JM: Quando eu tinha uns 4, 5 anos, eu lembro nitidamente, gente, e cê vai falar “nossa, cê tinha 4 anos, cê lembra(?)” Eu lembro (.) Porque foi um trauma muito grande (.) Eu:::, tinha um mercadinho perto de casa, pra ver como que não é preconceito, tinha um mercadinho perto de casa e minha vó tinha saído e eu falei “nossa, mas eu quero doce”, e eu fui atrás da minha vó (+) No que eu fui atrás da minha vó, eu fui subindo, eu era criança, criança mesmo, eu até carregava assim, nossa eu era muito pequenininha, e era uma rua que eu era habituada, porque::: minha mãe sempre me levava ali, eu só saí, abri o portão e fui atrás da minha vó, no que eu cheguei na esquina, um carro preto, gente, era um Corola, eu lembro até hoje, um Corola preto, tipo, cê fala “não é um carro barato, é um carro bom”, o cara desceu do carro, o vidro era preto, aí o homem desceu do carro, um homem de terno, daí desceu, no que ele desceu ele falou assim “você quer entrar (?) eu tenho doce”, por coincidência eu tinha ido comprar doce, daí a minha vizinha

de frente conhecia eu desde pequena e falou assim::m, e saiu pra fora, porque ela viu que tinha alguma coisa, e eu inocente “nossa, você é meu tio(?)” Daí ele falou assim “Sim eu sou seu tio”, Aí eu falei “Cê é meu tio Loris”, aí ele falou assim “sim, eu sou seu tio Loris”, eu era inocente, gente, eu era criança, daí no que a minha vizinha foi, minha vizinha viu, pegou eu e saiu correndo, ela foi teve um ato de coragem, não sabia se o cara tinha uma arma, alguma coisa, e até hoje, toda vez que eu passo ali naquela rua, e eu desço do ônibus por ali pra mim ir pra minha casa, eu já fico, gente eu fico temerosa, mas porque, o que que isso eu quis dizer, era um homem branco, que tinha um porte bom, era preconceito (?) NÃO, ele ia me fazer mal, não ia me fazer bem, e a a minha vizinha sempre lembra disso e tipo, o que eu falo, é porque o cara é negro, é porque o cara tá vestindo uma roupa deselegante que vai me trazer medo (?) Não, entendeu (?) Então por isso que eu, é é duro

Professora: JM, não era mesmo preconceito, até porque o cara era branco, como você disse, estava bem vestido, de carro, então:: não é a imagem que a sociedade associa ao perigo, entende (?) Então, não é MESMO preconceito, não é sobre isso (.) Bom, agora a gente vai sair do Rio e vai pra Nigéria (.)

BM: Bom, Americanah ele não retrata tanta violência assim pesada, ela retrata mais o racismo que:: e também fala do romance que é Efemeluh, ela era uma nigeriana que tava na faculdade na Nigéria, lá ela conheceu Obinze e eles começaram a ter um lance, assim um lance digamos, aí (+) pra procurar condições melhores assim, porque na Nigéria ela até fala que:: os professores viviam em greve, a escola, o ensino não era tão bom e ela foi pra, foi pros Estados Unidos, foi procurar, mas daí tem isso também, porque pra ir pros Estados Unidos eles tinham que arrumar um visto que não era deles, fingia ser outra pessoa, e isso era perigoso, porque se eles fossem pegos, eles eram deportados de novo pra Nigéria, aí ela fo::i e, gente ela sofreu muito preconceito lá, ela morou com a tia dela (+) e nesse meio tempo assim, no tempo que ela morou com a tia dela, ela não conseguiu, ela não conseguia ver tanto preconceito que existia, mas a partir do momento que ela foi pra faculdade e começou a morar sozinha, ela começou a perceber, até que no final ela faz um blo::g pra:: mostrar a diferença tipo “O que é ser negro na America (?)” Entende (?) E é muito, tem cenas muito pesadas, que tem umas cenas que quando ela começa namorar o tio de duas crianças que ela cuidava, que era um rapaz branco, loiro de olho claro, ele:: , as pessoas viam ela com de mão dada com ela na rua e as pessoas e as mulheres ficavam olhando tipo assim com cara de desprezo, até ela fala, que dava a impressão

que as pessoas ficavam olhando tipo “Ai, por que ela (?) Por que uma negra com cabelo afro (?)” Porque ela tinha o cabelo bem afro mesmo, ela fala que (+) pra ela assim não sabe por que que as pessoas alisavam porque assim sabe (?) [ ]

T: Professora [ ] pode continuar BM

BM: Deixa eu só completar do Obinze (.). Quando eu falei da deportação, o Obinze ele::: ele era no, ele tinha uma vida boa na Nigéria, praticamente, porque ele porque a mãe dele é é trabalhava em Universidade, era professora, então ele nunca teve::: uma ele teve uma realidade totalmente diferente da Efemeluh, porque a Efemeluh ela, o pai e a mãe dela não tinha tantas condições, até que o pai dela perde o empre:::go, no meio do livro, e tudo mais, começam passar necessidades, e daí esse Obinze vai para a America, mas ele também, se eu não me engano é Londres, aí ele lá ele também tem que usar aquele visto que não é dele, é de alguém, ele fica um certo tempo com aquele visto, só que ele paga né (?) pra pessoa, eles pagam, tipo “Ah, eu vou usar seu nome pra trabalhar, mas eu vou te pagar” e o cara queria aumentar o preço, e pra ele conseguir um visto americano, assim ele teve que casar, num casamento arranjado, com uma::: com uma moça, eu não lembro o nome dela agora, e bem no dia do casamento, que ele tava pra ganhar o visto americano mesmo, que ele podia viver na América á vontade, sem medo nenhum, chegou um cara assim e falou assim que ele foi denunciado e que ele tava com o::: visto vencido e o visto não era dele, o visto era falso, aí até aconteceu que ele nossa, e ele mesmo, não tinha vivido (...) não sabia o que que era, pra ele foi muito diferente porque ele ficou um tempo na cadeia, ele viu a realidade dos caras contando o que eles sofria, o preconceito, e::: têm cenas muito fortes, nossa, tem cenas assim que::: ele não chega a sofrer agressão, mas ele sofre muita pressão psicológica, muita, até aqui no livro fala também sobre Obama, que nem eles mesmo, nem a Efemeluh que::: era negra ela acreditava que ele poderia ganhar, sabe (?) aquela (+) aquele sentimento de incapacidade, tipo “Ah, ele é negro, ele não vai poder ganhar”, tanto que, quando ele ganha ele fica surpreso é u:::m é, retrata muito o preconceito

FF: Eu acho legal que o livro retrata também a depressão dela né (?)

BM: é:::

FF: Porque ela ficou com depressão depois que ela começou morar nos Estados Unidos (.)(+)

Professora: Sobre essa depressão, ela entra em depressão justamente porque é quando ela conhece o racismo né (?) Ela mesma fala, na Nigéria ninguém era racista,

*ela conheceu o racismo na América*

*T: Professora, o livro é maravilhoso, não tem o que falar, porque ele é um romance só que o romance é a última coisa que você presta atenção, a partir das questões políticas e sociais que são abordadas, e::: assim, as pautas da autora são incríveis, ela escreve maravilhosamente bem, você consegue absorver tudo do jeito que ela transmitir, e assim, o como ela fala do racismo, que quando ela estava na Nigéria, ela não, não, ela sabia que ela era Negra, obviamente, mas ela não via isso como nenhum nenhuma pauta pra nada, porque::: lá todo mundo era negro (.). Quando ela chega nos Estados Unidos ela começa a ver a segregação das pessoas, aí ela comenta sobre o Brooklin, sobre Manhattan, e::: aí ao passar dos dias ela vai é, vivendo com esse preconceito, principalmente falas como sobre o cabelo dela, por que não alisar o cabelo, é::: cultura da magreza também, porque ela é uma mulher negra e ela tem as curvas, ela tem o corpo dela e ela nunca viu problema nenhum nisso e lá eles problematizam, e::: é::: uma coisa que eu fiquei triste assim, na leitura, é porque, por mais que ela tivesse deixado o Teto, né, que é o Obinze, por um motivo psicológico que ela se sentiu muito mal pelo que ela teve que fazer, pra::: conseguir dinheiro, foi u:::m um tipo de prostituição né (?) porque ela não tinha outra saída mesmo e quem vê isso por fora só colocaria em pauta o julgamento, porque::: ia falar assim “Ah, ela veio de fora, tudo mais”, então ela fala muito sobre ela ser mulher, negra, imigrante, então é um combo de coisas que faz ela sofrer muito e as escritas no blog também são incríveis, porque ela fala exatamente como ela se sente, ela consegue passar isso e uma uma parte do blog que eu achei incrível quando ela fala, ela vai falando várias coisas, mas uma das partes ela fala assim ((pega o diário e começa a ler)) ‘Se você é atendido em uma loja cara e pede pra ver o gerente, espera que essa pessoa seja de uma outra raça que não a sua (?) Se um policial de trânsito manda você parar seu carro, você se pergunta se é por causa da sua raça (?) Se você aceitar um emprego numa empresa que tem uma cota de vaga para pessoas de cor, teme que seus colegas pensem que não é qualificado e foi contratado apenas por causa de sua raça (?) Se você quer se mudar para um bairro caro, teme não ser bem recebido por causa de sua raça (?), quando você roupas de baixou ou curativos cor da pele, já sabe que eles não vão ser da cor da sua pele (?)’ e isso assim, é incrível porque a gente não para pra pensar, porque não acontece e ela retrata também essa coisa do americano achar que existe o racismo reverso, aí ela escreve no blog que não existe racismo reverso, gente é::: NÃO TEM, isso é::: coisa sabe (?) então::: ele pauta vários temas*

e no final eles ficam juntos e dá tudo certo, mas é::: ela retrata um pouco baseado na vida dela né (?) Porque ela é nigeriana, mora nos Estados Unidos, e uma coisa também que eu achei incrível, uma das, que depois que ela tá no auge do seu sucesso ela resolve voltar pras suas origens, resolve voltar pra Nigéria, porque ela ela tava assim sentido falta do movimento que ela tava pautando [ ]

BM: Perdeu a essência dela né (?)

T: Então é um livro incrível, todo mundo acho que deveria ler, porque::: são coisas super atuais e é passado na década de 90, então::: é muito bom, foi, nossa foi muito bom mesmo, professora (...)[ ]

BM: Que nem eu coloquei aqui no aqui no diário que pra mim esse texto deveria ser trabalhado no ensino médio, porque gente é um texto muito é muito bom que assim faz a gente mudar opinião, revela como às vezes até sem perceber a gente pratica o preconceito, isso faz a gente mudar, porque::: eu percebi mesmo, às vezes eu lia assim eu falava “caramba isso é um preconceito e a gente nem, nem percebe sabe (?) A questão do cabelo principalmente, que muita gente já::: já fala “Ai, alisa o seu cabelo, fica mais bonito” e a gente começa a reabitar os hábitos, começa a perceber, nossa eu tô fazendo isso sem nem saber, aí você acaba mudando o seu jeito

Professora: Gente, eu tô tentando entender o fato de que vocês estão se expressando tão bem sobre o livro, mas escreveram tão pouco (.) Alguém gostaria de me explicar, gostaria de justificar [ ]

J: Bom, é::: o livro da Carolina é um livro muito simples, muito curto e muito repetitivo, ela fala da fome e muitas vezes que ela escrevia ela escrevia da mesma forma, a forma como eu escrevia eu lia 5 páginas e escrevia

Professora: Mas vocês foi um dos que escreveu mais

GT: ô professora, isso que eu queria saber, porque na minha forma, do jeito que eu escrevi eu achei que tava correto, mas como a senhora disse que não tava, eu queria saber quem que escreveu bem pra gente ter um modelo, pra mim saber ((vários alunos assentem))

Professora: Não é que escreveram errado, gente, não é isso (.) O que vocês escreveram está certo, o problema é que vocês escreveram pouquíssimo, o que aconteceu (?)

(+++)

JM: é que igual, igual tipo assim, nosso livro é por dia, também, daí se fosse detalhar todos os dias

*Professora: Não, mas olha só, o que vocês precisam abordar não é só um resumo do que você lê, são essas reflexões que vocês foram fazendo aqui*

*MD: Professora, eu não sei se eu fiz corretamente, mas eu não peguei um capítulo e fiz um resumo do capítulo, eu peguei algumas partes que remeteram ao que eu já vivi, ou alguém que eu conheço, uma série*

*GT: é um paralelo com o real*

*Professora: Escreveram pouco (+) Por que vocês conseguem falar bastante aqui e aí a hora que vocês vão escrever, vocês escrevem*

*BA: Será que a gente não entendeu a proposta (?) será que gente achou que era mais do livro e não as nossas, as nossas ideias (?) ((vários alunos concordam com a fala de BA))*

*GT: Professora, mas eu falei o que eu escrevi ((alguns reafirmam esta fala))*

*N: Pra mim é mais fácil falar agora que o livro acabou, porque pra mim é um conjunto de tudo aquilo que eu li, aí quando eu tava fazendo, não vinha assim as coisas que tá vindo, que surge agora*

*Professora: Eu vou deixar vocês pegarem agora esse diário e escreverem, tá (?) Precisa escrever, e não pode ter medo de errar, sabe (?) “Ah, mas eu pensei e não sei o quê” gente, eu falei que não ia corrigir o que estava escrito, então ó, vamos fazer o seguinte, escrevam, tá (?) Agora que já terminaram o livro, escrevam. É::: eu acho que vale a pena e tragam o diário na segunda pra eu olhar, não vou levar, só vou olhar, pra ver se vocês desenvolveram a escrita.*

*BM: Aí a gente pode escrever no geral ou (?)*

*Professora: Pode escrever no geral*

*GT: tipo umas considerações finais (?)*

*Professora: Pode ser, o que você quiser escrever. É um diário, é teu, você escreve o que você quiser, desde que você escreva.*

*J: Sabe o que eu achei(?) Eu achei que ia ficar muito pra você, eu falei “nossa talvez ela vai achar que, eu peguei aqueles que eu achei mais importante” Aí eu falei “vai ser muito pra ela” e aí eu fiz só o, sabe assim (?)*

*Professora: Certo, acabamos, intervalo. Segunda, então*

**APÊNDICE B****Apêndice B - Transcrição do Círculo de Leitura 2**

*Professora: Agora sim, está gravando, podemos? Quem começa? Alguém leu Hibisco Roxo?*

*I: Eu*

*Professora: Foi você né? Fala pra gente*

*I: Então, meu livro se chama Hibisco Roxo, também da Chimamanda é::: a história passa toda na Nigéria, na cidade de Nubu, e::: a protagonista, que narra a história, é a::: uma garota de quinze anos, ela se chama Kambi, ela mora numa cidade no interior da Nigéria, onde a situação econômica não é das melhores, mas ela vem de uma família muito rica. O::: pai dela, o Eugênio, ele tem uma fábrica de biscoitos e::: outros tipos de alimentos e além também de um jornal, que faz é::: muitos relatos da guerra civil que acontece durante alguns, alguns tempos da história e::: a mãe dela, Beatrice, junto com o irmão Jaja, eles são, todos eles, tanto a Kambi quanto::: a Beatrice e o irmão eles são muito oprimidos pelas vontades do pai, porque ele é muito opressor, no sentido de que ele não deixa a família seguir o livre arbítrio que eles têm; ele é uma pessoa muito religiosa, seguidor do catolicismo e::: essa religiosidade dele traz muitos malefícios à família. Pra começar, da relação dos filhos que eles não têm convivência nenhuma com o avô, por ser de uma outra religião nativa da cidade é::: não me lembro agora a religião, mas ele faz adorações aos deuses que o pai dele condena absurdamente e quando ele, durante o texto, a história, eles se aproximam do avô por meio da tia, a irmã do pai, a Efioma, eles têm essa aproximação durante algumas festividades do natal, e::: a tia ela não tem um contato tão próximo das crianças, daí quando ela vai e faz o convite para elas ir visita-la na cidade dela próxima de Nubu, o pai fica meio receoso, mas ele deixa, e quando as crianças elas vão para a casa da tia, elas conhecem um mundo totalmente diferente, porque lá as situações econômicas são totalmente diferentes da que eles são acostumados é::: tem até uma parte da história que a Kambi ela vai ao banheiro e depois que ela usa o banheiro ela dá descarga isso é comum na casa dela, só que na casa da tia dela isso é totalmente anormal porque, devido ela ser uma professora universitária que não ganha tão bem e ela é a única que sustenta a casa ela tem que saber controlar todos os gastos, desde a alimentação até a água, tudo. E aí a Kambi dá uma descarga no banheiro e a prima dela, a::: esqueci agora o nome, ela pergunta né, por que que ela deu descarga e isso*

*pra ela era uma pergunta muito né estranha porque pra ela era normal e a prima dela disse pra ela que não era mais pra ela fazer aquilo porque tudo o que eles tinham na casa que oferecia certo conforto era tudo controlado, que eles não tinham uma água assim pra ficar gastando a todo momento, então era só para durante algumas, algumas acontecimentos que eles podiam usar a descarga, por exemplo. E daí, durante a história, é::: o Jaja ele vai até o jardim da tia dele, Efeoma, que tem um jardim muito bonito, cheio de hibiscos roxos, e ele se aproxima do jardim e começa a analisar os hibiscos e é uma coisa que chama muito a atenção durante toda a história e quando ele se aproxima do cuidado com as plantas, a personalidade dele durante a história vai mudando, porque ele começa a se impor contra as vontades do pai e isso / até uma vez fez com que ele é::: não aceitasse a comunhão na igreja (...) eles na igreja e o pai sempre observando as ações deles e certo momento, quando o padre vai oferecer a comunhão, ele não aceita e quando ele chega em casa ele é punido e algumas punições me deixam muito::: chocada, porque causava muita dor. Teve uma vez que, quando os o avô deles morreram é, a prima pintava quadros ((voz embargada)) aí (+) ela (+) deu de presente (( a aluna começa a chorar)) e quando G: a gente já vai começar ((os alunos riem))*

*I: aí quando eles chegaram em casa (+++) o pai ferveu água e jogou dentro da banheira (( aluna continua chorando)) com eles todos de pé, porque uma imagem do avô, que eles sentiam falta, e essa água machucou todo o pé deles, (+) e depois disso ele quebrou o quadro que a prima tinha dado de presente pra eles, a única lembrança que eles tinham e isso é uma coisa que eu fiquei muito triste, porque::: eu perdi o meu avô recentemente e eu sinto muita falta (+) e se, por algum momento, os meus pais fizessem isso, eu não / não teria chance de voltar atrás e::: (+) é algo que ela sente muito porque (+) ela sempre foi oprimida pelo pai, e a oportunidade que ela teve de se achegar até o avô ele comete essa atrocidade com eles, e até por alguns dias, durante uma semana, eles não conseguiam relar os pés no chão, e::: essa opressão era por todos os lados, não só do lado religioso, até mesmo na forma de se comunicar. A::: a língua nativa da cidade era o Igbo, nativa da região da Nigéria, só que como a Nigéria foi colonizada pelo Reino Unido, eles trouxeram consigo a língua inglesa, e o pai dela dizia que, para eles se tornarem pessoas civilizadas, eles não podiam agir como as pessoas nigerianas, eles tinham que se comportar como os ingleses, então, durante a comunicação que eles tinham dentro de casa, eles não podiam se comunicar através do Igbo, somente pelo inglês, então, na escola também ela sofria*

*muito, porque ela não conhecia o lado obscuro da Nigéria, ela pensava que pra todo mundo a realidade que ela vivia era igual, de luxo, de muita comida e, quando ela foi pra casa da tia dela viu que não era verdade (+++) e até certa vez, quando ela fez uma prova na escola, ela::: ficou em segundo lugar, no final do semestre e ela sempre foi muito cobrada nesse aspecto de sempre ser a melhor da turma e:::, quando o pai dela ficou sabendo disso, ele fez algo que ele nunca tinha feito até então, o ato de leva-los até a escola e, quando ele chegou lá e viu a garota que tinha ficado em primeiro lugar da sala em questão de nota, ele disse assim pra ela é “observe a menina, veja quantas cabeças que ela tem”, aí ele pergunta pra ela quantas cabeças que ela tinha e ela fala que apenas uma, aí ele disse assim pra ela “então, assim como você, a outra menina também só tem uma cabeça, então você tem a oportunidade de ser melhor que ela”, então a todo instante ela ficava muito preocupada com o que o pai ia pensar, o que ela poderia sofrer, se não se saísse como ele esperava. Então, é um livro que causa muita revolta, por questões que::: envolvem só a vontade da outra pessoa, muito egoísmo da parte dele, embora ele se colocasse é como uma pessoa religiosa ele não não cumpria em nenhum momento o que ele dizia acreditar, porque o catolicismo que nós conhecemos não é como ele agia, né? Não é uma coisa agressiva (+) então é um livro que eu gostei bastante, mas muito triste também, muito::: pesado eu achei...*

*Professora: É, quem lê Americanah primeiro e depois vai ler Hibisco Roxo sente um soco no estômago, porque o Americanah, ainda que ele trate de questões sociais muito interessantes e e fale ali de algumas tristezas por algumas dores pelas quais ela passa e vive, ele não é tão:::o chocante, tão viole:::nto mesmo quanto Hibisco Roxo. Hibisco Roxo eu acho que é::: ele traz uma Chimamanda diferente da que nós conhecemos nos outros livros, No Seu Pescoço e em Americanah são histórias com problematização social só que sem essa carga de sofrimento, de castigo e tudo mais, mas pra mim ele ainda consegue ser melhor que Americanah. Americanah é muito bom, é muito envolvente, mas esse livro é muito profundo e essa questão da / que ela traz bastante no livro que se refere à discussão sobre a língua, sobe o Igbo, que ela também faz em Americanah, pra Chimamanda a língua é um símbolo de resistência social, então ela discute muito sobre isso nos livros dela. Ela discute isso no Hibisco Roxo mostrando como a proibição dessa língua é algo violento e também, assim, tudo o que é nigeriano, tudo que é::: pertence à identidade, à raiz é ruim e o que vem de fora é bom, então aí ela já discute um pouco do etnocentrismo, né, que a gente já*

sabe o que é, depois que nós lemos o texto da Sônia Santos ((alunos ascitem com a cabeça, outros verbalmente)) e::: no Americanah ela::: traz a discussão tanto do Igbo, mas também relacionada ao sotaque que o Igbo deixa no inglês, quando ela chegou nos Estados Unidos, acho que alguém chegou a falar sobre isso, mas quando ela chega nos Estados Unidos ela não tem sotaque, as pessoas se surpreendem com aquilo, ma:::s a medida que ela vai passando um tempo lá, ela começa a tomar consciência que apagar o sotaque do inglês dela é apagar um pouco da cultura e identidade dela, então ela começa a assumir o sotaque como um modo de resistência, pra mostrar “eu falo com sotaque porque pra mim não tem problema eu demonstrar o meu sotaque e demonstrar que eu não pertencço a esse lugar”, porque o que ela quer é pertencer à própria identidade né, tudo isso vemos nas personagens, é aquele pensamento que o estrangeiro tem de que ele precisa a todo custo falar o inglês sem sotaque, como os falantes nativos do inglês, esse pensamento é um pensamento muito colonial né, do falante colonizado, do inglês que ele fala nunca será bom o bastante porque sempre vai ser marcado pelo sotaque, sendo que, na verdade não é assim, isso é só um pensamento colonialista, então, se a gente pensa por uma ótica decolonial, de que você não precisa ser adequar ao que o outro espera, ao que o GRANDE espera ou que a POTÊNCIA ((faz sinal de aspas com as mãos)) espera, você para de se preocupar com as marcas de sotaque no inglês e é muito presente isso na obra dela, muito interessante... é:::, tirando isso, alguém gostaria de fazer algum apontamento?

N: Não é sobre o livro, mas eu conheci um rapaz que falava Igbo

Professora: Que legal

N: Eu trabalhei com ele oito meses, no ano passado. Ele era do Haiti, viajou pra Nigéria, morou três anos na Nigéria e voltou pro Haiti, depois voltou pro Brasil, aí ele falava Igbo, porque era a trib/ a etnia dele a a ascendência dele era de escravos que vieram da Nigéria;

Professora: Que interessante. Devem ter várias pessoas né, uma pena nós não conhecermos as línguas africanas...

N: tem um professor na UTF, ele é professor de Francês da minha namorada ele fala seis idiomas ((fala com tom de surpresa)), fala francês, ele fala português e fala se:::is línguas nativas do Congo, perfeitamente

BM: professora, ela queria:::, em relação a ela ficar com sotaque, e::: em termos de combate assim digamos, né? E::: quando ela trabalhava na revista, eu não lembro o

*nome da amiga dela que ela encontra lá, mas ela fala que ela tem um sotaque americano tão forçado que tudo o que ela fala parece que é pergunta, de tanto que ela força o sotaque americano*

*Professora: Sim, tanto que ela faz essa piadinha até no nome do livro né...*

*BM: Americanah ((pronuncia a palavra como se a última sílaba fosse a tônica))*

*Professora: isso, que é o modo como as pessoas se referiam aos moradores nigerianos que já haviam passado um tempo nos Estados Unidos, que voltavam com jeito de americanah. Então é uma brincadeira com essa supervalorização... o que acaba acontecendo aqui também né? às vezes a pessoa passa um tempo fora e quando volta todos ficam “uau” “nossa” ((alunos riem)) eu fujo bastante dessa lógica colonial, porque eu acho que o Brasil é um país tão rico, culturalmente falando, nós brasileiros, o povo é um povo rico, esse pensamento de que tudo que é norte é muito melhor não gosto... ((alguns alunos falam algumas coisas assentindo)) (...) E aí, quem vai agora?*

21h25,52

## Apêndice C

### Apêndice C - Transcrição Círculo de Leitura 3 - Problematização

Professora: Pessoal, quero quero::: começar perguntando sobre o que vocês esperavam do projeto e se::: se assim, se de algum modo essa::: expectativa se confirmou ou não e por quê?

J.M.:O diário pra mim foi a melhor coisa que me aconteceu. Eu ame:::i escrever aquele diário. Foi incrível e eu futuramente, quando eu ser professora, eu quero levar pros meus alunos e isso abri:::u meus horizontes e eu falei “nossa, que legal né?” Como dá pra gente trabalhar com diversas formas de produção textual dentro da sala de aula, dentro da faculdade e pra mim foi além das minhas expectativas, eu gostei muito e eu espero que a senhora vá com a gente nos próximos anos

B.M.: Isso que a J.M. falou de levar pra turma, também tem bastante coisa do curso que eu também vou levar pra turma [...]

L.R.: É então porque a primeira minha primeira experiência com a matéria foi me:::do, assim, foi difícil no começo,

E.S.: Eu gosto muito do jeito que você faz a gente pensar além da nossa caixinha, de tirar a gente daquele lugarzinho ali que tá tudo bem pra gente e buscar respostas pra tudo e imaginar inúmeras situações (+) eu já gosto muito disso, do jeito que você nos instiga a fazer isso pra mim é tudo de bom.

G.T. É::: eu acho que eu compartilho o mesmo sentimento que o Leandro.

Professora: É::: Vocês então puderam ver esse videozinho curto, mas polêmico e que permite aí muitas reflexões. Então, a parte do vídeo disparador vocês já tiveram acesso, agora nós vamos conversar um pouco, tá bom? E aí, me contem, eu quero conversar com vocês, quero que vocês me contem das impressões que vocês tiveram em relação ao vídeo, vocês podem ir me falando. Vamos lá, em algum nível você se identifica com esse vídeo? Em algum momento a sua vida se identificou? Pesado, né?

J.: Eu acho que::: em muitos momentos a gente se identificou si:::m, é::: principalmente quando a gente não quando a gente não tem contato a informação, com a profundidade de como é::: a desigualdade social e::: racial ela é tão::: tão profunda e ela é a causa principal do racismo. Então quando a gente não tem contato com essas informações a gente acaba fazendo esse tipo de coisa, tipo a gente se alinha, né? Então, somos pessoas alienadas quando a gente não, quando não somos informadas. Então é muito isso.

E.M. [] eu concordo/

M.D. eu concordo com o J. porque::: é algo que cresce enraizado né? É::: se tá atravessando, tá atravessando numa rua, à tarde, normal, você sem sem querer, sem pensar, “nossa porque é um homem negro” , cê, eu penso automaticamente “ah vou atravessar a rua” ou::: andar mais rápido”, porque::: foi algo enraizado na gente que é a cor da pele da pessoa pode influenciar. Eu não quero é::: ser pensar desse jeito, né? Não quero mas entendi que eu sou e::: assim acho que já é::: eu acho que já é alguma coisa, né? U:::m começo, sabe?

E.M. : Então, eu concordo com J porque acho que assim, quanto mais alheio, eu não vou falar que as pessoas têm culpa de nascer em famílias onde todo mundo é branco, porque isso não existe a gente não não escolhe a família que vai nascer, ma:::s eu acho que quanto mais a gente vive nessa bolha, e principalmente quando é uma família mais majoritariamente branca fica uma situação muito distante. A minha resposta é que por mais que eu seja branca, eu tive um contato direto com mu:::itas situações de racismo acontecendo, não comigo, mas a minha vó paterna ela é preta me:::smo e muitas vezes a gente saía na rua e as pessoas achavam que ela era a minha babá, não minha vó, ninguém acreditava que ela da minha família, então desde pequena eu já achava esquisito isso, porque quando cê é criança ninguém nasce racista, então eu saía e ela era minha vó, eu cresci com todo mundo falando que ela era minha babá, então quando a gente chegava num lugar as pessoas falavam “no:::ssa, mas mas ela é sua neta? Como que ela é sua neta?” e eu achava aquilo super estranho. Entã:::o é uma coisa é muito::: é muito social, né? É uma coisa muito::: que é a realidade de cada um e não tem o que fazer, a única coisa que dá pra gente fazer é querer saber mais.

E. Eu até tava falando com as meninas que::: eu tenho até um caso na minha família que::: assim, eu tenho duas tias que elas são, elas são super racistas e uma prima foi namorar com um rapaz negro e elas fizeram de tudo pra fazer eles terminarem só por causa da cor de pele do rapaz. Eu namoro um homem negro e qual o problema disso? Nenhum problema, né?

G.T.: Então, profe, até::: é::: emendando o que a E. falou eu também passei por isso, que o meu pai ele é negro e a cor de pele dele é bem retinta, né? E eu lembro assim da gente sair junto e muitas das vezes a gente as pessoas assim ficarem olhando porque eu assim é perto do meu pai eu sou considerada branca, né? E daí assim, as pessoas sempre ficava olhando assim e eu sempre achava muito estranho, eu lembro

de uma vez que uma mulher me parou e me perguntou o que que ele era meu aí eu falei assim que ele era meu pai, aí a mulher, nossa ficou super espantada que ele era o meu pai e aí um dia eu comentei com a minha mãe só que a minha mãe não tinha muito assim é esse entendimento de de que podia ser racismo, né? E ela falou “ah não acho que isso é só coisa da sua cabeça, não sei o que”, mas ela mesma já comentou assim que, quando eu nasci a::: família da minha mãe é branca né? Então, assim, um primo dela que chamou pra disse assim que eu não era filha dele porque eu tinha nascido branca e::: meu pai era negro, sabe? Coisas bem bem difíceis assim, pesadas, e até hoje a gente ouve::: ouve comentários assim e::: o que eu tava falando com a F. antes de a gente ter conhecimento a gente ri de alguma piada, a gente não sabe que aquilo ali é errado, principalmente da família da minha mãe que as vezes faziam piada assim e a gente acabava rindo só que hoje a gente já tem esse entendimento é::: e qual foi o ponto da virada, o ponto da virada pra mim foi a faculdade, foi quando eu entendi que isso não era legal, foi quando a senhora passou os livros é::: sobre autores negros e aí a gente começa a ter uma visão totalmente diferente, ali uma vez com a sua atividade falando sobre as palavras que tem conotações racistas né? E assim, foi o ponto da virada mesmo, e hoje em dia quando alguém conta uma piada não tem graça pra mim já não tem mais graça “isso não é legal”, “não fala assim” e é sempre assim.

*((no chat))*

**J.A.: Nossa, que horror**

**E.C.: Muito triste..**

**Jean Arruda: Sinto muito, ge**

**D.N.: acontece isso comigo e minha irmã, algumas pessoas ficam em choque**

**G.T.: Obrigada Jean!**

**D.N.: e poucos buscam sair desse mundo pequeno**

**J.A.: Muitas pessoas não são ruins, são pessoas sem informações, sem acesso ao entendimento real das questões sociais**

B.M.: é isso mesmo isso que a G.T. é verdade porque depois que a gente já conheceu mais a gente começou a ver racismo onde a gente não via, antes alguma brincadeira de mal gosto a gente achava que era só brincadeira, mas não, por trás daquela brincadeira tem o racismo. Não só brincadeira, qualque:::r, sabe, igual as palavras mesmo, que as palavras que a gente usava e que a gente nem pensava que isso, que isso era racismo, a gente usava porque desde pequeno a gente foi ensinado a usar.

Depois que eu aprendi essas palavras nunca mais usei

Professora: E pra vocês, gente, se vocês pensaram parecido com essa mulher do vídeo, qual foi o ponto de virada?

J.: foi como a B.M. falou, é::: o ponto de virada foi a entrada na faculdade. Porque::: realmente, a gente se aprofundou bastante nessa questão do racismo no primeiro ano e::: abriu assim o meu assim completamente, às vezes a gente acha que é assim tão desconstruído quando na verdade a gente precisa trabalhar bastante a nossa percepção sobre a vivência das outras pessoas e::: assim a entrada na faculdade foi um ponto de virada assim completamente na minha vida, acredito que na vida de quase todo mundo, sabe?

G.A: eu::: lembro de um episódio que, eu não lembro onde eu vi::: assim, mas eu lembro bem que quando eu tava assim eu quando o Didi fez uma entrevista e ele disse assim que se fosse o programa dele hoje em dia ele não iria ficar rico, ele não iria ficar famoso, por conta do tanto de racismo e tantos outros preconceitos que acontecia naquele programa e eu quando era pequena, a gente tinha esse, essa cultura de assistir, então eu cresci assistindo e eu não achava, eu não entendia o que que era, até ficar maior assim, eu não entendia o que que era preconceito, então::: pra gente era normal, a gente até ria das piadas, só que depois de um tempo, quando começou a se falar mais do preconceito, eu::: eu fui entendendo e aí pra mim já não fazia mais sentido aquelas piadas, e aí pra mim o ponto de virada de virada mesmo foi quando eu entrei na faculdade e como eles falaram, a B.M. e o J., que eu fui ter uma visão maior de mundo assim, de tudo assim, regional, porque lá faculdade assim tem gente de todo lado, de todas, de todo jeito, então assim, eu moro em cidade pequena e em cidade pequena é daquele jeito ali e nada muda é sempre do mesmo jeito, as pessoas mais, sei lá, mais normal assim tipo, nada muda, tudo é daquele jeito ali, pequeno. Quando você vai pra uma faculdade grande, você vê gente de todo lado, e vários vários estilos, várias, é:::, vários tudo, aí se vai e acaba pensando “puxa, eu vivia num mundo pequeno” e foi o que aconteceu comigo assim. Hoje eu já tenho uma visão assim mais elaborada é sobre isso, eu já:::, quando eu escuto alguma coisa eu já pe:::nso assim no, né? “nossa, isso tá erra:::do”, escuto alguma piada, as vezes até em rede social a gente vê muito, infelizmente é triste assim o que essa mulher disse no vídeo, e infelizmente muita gente pensa igual ela, num é::: um:::, não foi só ela que é assim, um monte de gente é assim e as vezes é gente que a gente conhece, do nosso dia a dia, da nossa vivência, é assim só que é um pouco mais mascarado, né:

uma coisa mais assim ocultada, infelizmente e é uma pena né que não tenha ter tido tempo assim pra ter essa abertura de visão, essa amplitude aí que a gente tá tendo.

E.: Então professora, pra mim a virada foi quando eu tinha uns quinze dezesseis anos, por que? Pra resumir a história a minha mãe trabalhou doze anos numa casa de família, ela era babá e doméstica, e eu fui todos esses anos eu tava com ela lá todos os dias. E era uma casa de uma família que era negra. A única pessoa que era branca lá era a mãe. O pai era negro, a filha também, e eu::: e a filha da patroa da minha mãe era muito amigas, inclusive somos até hoje, e eu comecei a perceber, pra mim deu essa essa a a chavinha virou quando eu comecei a perceber o quanto as piadas machucavam ela, porque ela não queria ser negra, porque::: várias vezes ela falou pra mim tipo, “ por que que eu não puxei pra minha mãe, porque minha mãe é branca, minha mãe é loira, minha mãe tem olho claro, a família toda da minha mãe é descendente de italiano, por que que eu sou preta, por que que meu cabelo é assim?” E aí eu comecei a a me sentir incomodada quando as pessoas faziam algum tipo, algum tipo de piada com conotação racial, por conta dela, sabe? Por que antes eu também ria porque era uma coisa que não me afetava, aí depois que eu comecei a perceber como é que aquilo afetava ela, não somente as piadas, mas todo o cotidiano, sabe? As pessoas não acharem que a mãe dela era a mãe dela, as pessoas ficarem chocadas por ela não parecer a mã:::e, e tudo isso e e eu vendo a dor dela e de várias vezes escutar ela falar pra mim que ela não::: queria ser preta, que ela odiava a cor dela, que pode que que ela era daquele jeito e isso foi me me magoando sabe? Porque ela era uma pessoa maravilhosa, ela não merecia isso, se odiar por conta de outras pessoas, eu acho que foi bem aí que eu tive essa virada, e foi bem no Ensino Médio que eu comecei as aulas de sociologia então abriu mais o leque sobre as questões sociais então foi nessa parte que eu comecei a me ligar mais das coisas que eu falava , e no tipo de coisa que eu tava consumindo também, piada, esses stand up, humoristas famo:::sos, foi quando eu comecei a perceber assim, tem coisa que não é legal, que não é mimimi da pessoa, porque as pessoas realmente se magoam, com dependendo do tipo de coisa, porque não é a piada em si, mas é todo mundo que tá rindo, não é a piada que ofende, mas é sim aquela multidão de pessoas que tá rindo de uma característica sua, então foi aí que eu comecei a me ligar mais.

B.M.: e::: eu acho que o mundo avançou sim um pouco em relação a isso porque hoje em dia é difícil você ver um::: bom, pelo menos, pelo menos assim eu não ouço muito os comediantes, dos que eu vejo é difícil eles falarem assim uma piada racista, eu

acho que justamente porque hoje em dia muita gente tem conhecimento, sabe que aquilo é, num é uma piada, não é engraçado, e isso acabando acabando um pouco com essa piadas igual a gente falou, mas é:: um pouco mais cedo um pouco mais cedo sobre o:: sobre o Didi lá, que eles fazia é:: muita piada é:: racista, eu nunca assisti o Didi, assim, o Didi quando o o, o Didi a turma do Didi eu nunca assisti, mas pelo que a G.A. falou deu pra perceber que antes esse povo não ligavam, nem sabia o que que era, agora hoje em dia que tá mais, que tá na mídia, que tá sendo falado cada vez mais, pessoal tá se ligando e tá diminuindo essas piadas assim, sem sentido. Professora: É(+) eu fico me perguntando se eles pararam de fazer a piada porque de fato as coisas melhoraram um pouco, avançaram um pouco, ou se eles estão preocupados só com a imagem deles mesmos, né? Porque eu não sinto esse avanço de fato, na realidade eu acho que eles estão muito preocupados com o com os cancelamentos, né? Que podem surgir diante disso.

**((no chat))**

**E.M.: Medo de processo**

**B.M: Tem isso também**

Professora ((continuação do mesmo turno de fala)): Mas continuam, a maioria, racistas, mas não fazem piadas que, claro que, ainda bem que não fa::zem porque como vocês mesmos foram contando, a gente cresce ouvindo algumas coisas que depois é que essas coisas vão fazer sentido e você vai ver que aquilo não é uma piada é uma ofensa é uma injúria racial, né? Então, de fato é um ganho. É:: sobre essas duas primeiras perguntas, só pra gente se encaminhar aqui pra finalização (+) Sobre a primeira, asi eu acho que vale a pena dizer o quanto vocês percebem que quando a gente fala sobre racismo a gente tende a falar sobre os outros, “ah porque fulano é racista”, “porque eu vi não sei quem que falou não sei o quê e é racista”. A gente sempre tem uma história sobre o outro né? Mas e as histórias sobre a gente? Porque ter consciência de que o racismo é existe não nos exime de ser racista. Sabe por quê? Porque mesmo que você tenha consciência de que ele existe e que você se proponha a um engajamento, a uma ação que é antirracista, isso é estrutural, significa que está na estrutura da sociedade, e que em algum momento infelizmente você pode vir a ser racista (+) e aí é:: a consciência disso é que vai fazer você refletir sobre esse lugar, fazer esse exercício de reflexão e dizer “não, não é por aí”, então não é não é, a gente tem uma coisa né? Um fenômeno social que é o mito da igualdade racial, diz que “o outro é racista eu não”, só que no final das contas, em alguns momentos, você é sim.

Então, como você sempre projeta o racismo no outro, você deixa de olhar suas próprias práticas. Então, óbvio que em algum momento da vida a gente pode não ter se identificado com a violência daquelas palavras, porque as palavras dela são muito explícitas e violentas, né? Ela é muito incisiva, mas em algum momento, alguma ação da gente encaminhou sim pra esse lado, né? E a medida que a gente vai se apropriando, e sim se desconstruindo e reconstruindo a si mesmo é que a gente começa a perceber que essas coisas não podem ser reproduzidas, mas a gente nunca pode eximir a nossa responsabilidade diante disso porque é essa consciência que faz com que nós estejamos sempre reexaminando as nossas próprias ações. E aí é muito importante a gente entender essa fala aí de que “ah parece que os próprios pretos não querem ser pretos”. Gente, essa fala a gente precisa pensar um pouquinho nela, porque olha só, têm muitas questões implicadas aí. Uma pessoa pode não querer ser preta por saber que na sociedade o que ela é representa coisas ruins, sofrimento pra ela própria, as pessoas veem coisas ruins, violentam é::: ofendem, é::: cometem injúria, então:::/

N.: sexualizam também, né?

Professora: I::sso, também. Então não é “ah ela tem preconceito consigo mesma, ah o próprio preto não quer ser preto”, gente não é por aí né? Ele é tão vítima dessa violência racial que ele ele pode não querer ser quem ele é porque ele está cansado de sofrer, né? Então, é é tudo muito complexo, até chegar no orgulho preto é um caminho (+)

**((no chat))**

**M.D.: exatamente**

**N.: Exatamente**

**B.M.: Exato**

**M.D.: verdade...**

**E.M.: Sim, não dá pra se considerar imaculado**

**E.M.: Exato**

**E.M.: Não é preconceito com ela mesma, e sim oq os outros projetaram**

Professora ((continuação do mesmo turno de fala)) então, realmente, o ponto de virada pode ter sido ou não na faculda:::de, é quem de vocês, quem foi ter contato com essas questões raciais somente no primeiro ano quando a gente discutiu essas questões, coloca um eu lá no chat só pra eu ter uma noção.

**((no chat))**

**M.D.: eu**

**G.T.: Eu**

**G.C.: eu**

**N.: Eu**

**J.V.C.: eu**

**G.A.: Eu**

M.D.: Professora, e::: isso que a senhora acabou de falar a resposta tá no testemunho da E. quando ela colocou da menina, ela era, a família dela era uma família boa, ela estudava numa escola boa, ela só não gostava da cor dela e do cabelo não por ela, não porque ela não recebia amor, por nada, mas porque os outros faziam piada com isso, tava na mídia que::: que as pessoas projetam, né? Principalmente a gente vê muito os policiais entram nas comunidades e saem atirando em qualquer um porque entre aspas é tudo igual, entã:::o não é, acho que não existe da pessoa, claro existem muitas observações, muitos casos diferentes, mas no geral não existe isso de “ah o preto também é racista, ele não gosta dele”, acho que não existe isso, existe os outros que são preconceituosos.

Professora: a G.T. levantou a mão?

G.T.: Professora, é sobre essa última questão que a senhora falou, sobre ter contato só na faculdade, eu tava até comentando com a F.B. e com o J.V.C. que a gente estuda o racismo no ensino médio, na escola de uma forma geral, é muito superficial, por exemplo a gente tem um dia no ano que é pra gente estudar que é o Dia Nacional da Consciência Negra. Geralmente isso não é abordado é::: toda vez, principalmente no ensino médio eu senti muita falta disso. É igual eu falei, no dia do índio, nem no dia do índio muitas vezes no ensino médio a gente é::: sabe, é::: tudo muito raso, eu até tava falando pra F.B. a gente estuda a colonização como se os índios quisessem, eles deixaram os portugueses colonizarem é::: “ah, tudo bem vem aí, dá um presente e acabou e vambora”, como se eles não lutassem, como se eles não sofressem por aquilo ali, é::: na com os escravos a mesma coisa, é::: “ah, eles vieram”, como assim eles ‘vieram’? Eles vieram da África? Não foi assim, teve toda uma luta, foi foi uma coisa muito mais, muito além disso e a gente não estuda profundamente e uma coisa que eu falei pra F.B. que eu senti muita falta e que eu aprendi por mim mesma é a segregação racial nos Estados Unidos, eu nunca tinha, eu não sabia disso, a gente não estuda isso no ensino médio, eu questionei o meu professor de História, eu falei assim “Por que que a gente não estuda isso? Fala sobre Marthin Luther King, mas

quem foi? O que que aconteceu? Fala só, ah ele foi isso, aquilo, mas não fala muita coisa, muito aprofundada nem nada”. Então, assim, tem uma falta disso, a gente não se aprofunda é quer dizer não tem um aprofundamento dessa questão na escola, é e isso faz muita falta.

((no chat))

**B.M.: Isso mesmo Gi**

**I.M.: verdade**

**I.M.: ouvi falar mais de Martin no Chris do que na escola**

Professora: é uma abordagem folclorizada né? Então, ah, dia do índio ((faz sinal de aspas com a mão quando fala a palavra índio)) “sei lá, a gente vai fazer aqui uma representação aqui ou a gente vai assistir um filminho ou alguma coisinha assim”, as crianças pintam o rosto, aí quando é a data da consciência negra é “ai, a gente vai ver uma apresentação de capoeira”, tá, legal, mas e o resto, né? E o que de fato impacta na vida das pessoas negras que estão sofrendo com o racismo aí todo dia, de fato eu concordo com vocês, é muito superficial porque é é uma prática voltada só para o eventista, quer dizer só em eventos, ela não é uma proposta, um projeto de formação, né? E de informação porque é, o J. colocou um pouco mais acima aqui que “muitas pessoas não são ruins, são pessoas sem informações, sem acesso ao entendimento real das questões sociais”, eu concordo, eu concordo com isso, mas aí eu concordo em partes também, porque (+) o Movimento Negro ele vai dizer o seguinte, claro eu não tô dizendo isso da geração dos meus avós, dos meus pais que não tiveram muito acesso a informação, tá? Eu tô falando da minha da geração de vocês. A nossa geração tem obrigação de saber isso, porque a maioria tem acesso à informação, é::: algumas pessoas de fato não têm, mas se você tem o acesso à informação a gente precisa buscar, porque porque tem uma expressão que a Djamila usa naquele livrinho::: Pequeno Manual Antirracista ela fala que ela fala que não é a Wikipreta de ninguém, porque ela não tem a obrigação de ensinar as pessoas como elas não serem racistas,

((no chat))

**E.M.: Concordo**

**E.M.: Ter acesso e ficar alheio é simplesmente falta de interesse**

Professora ((continuação do mesmo turno de fala)) e::: ela é muito sábia porque o próprio Movimento Negro já vem falando há anos que quem inventou a noção de raça foi a branquitude e aí branquitude é um termo que a gente poderia ficar falando uma

aula aqui, porque recentemente ele foi utilizado né pela Ana Maria de modo indevido, pela Ana Maria Braga, em linhas gerais branquitude é o povo branco, é o povo que ocupa um lugar de privilégio social e racialmente e aí essa branquitude lá na Europa inventou essa noção de raça pra racializar a sociedade pra de fato para criar ((faz sinal de aspas ao pronunciar a palavra criar)) marginalizado e subalternizado pra servir como escravo e, se foi a branquitude que inventou essa noção de raça, é responsabilidade dela também se informar e discutir a respeito disso. Por isso que:: a gente precisa compreender também um outro termo que ela trata que é o lugar de fala, né? O branco ele tem um lugar de fala, que é o lugar do branco, o negro tem um lugar de fala que é o lugar do negro, reflete as experiências de cada um, significa que o homem branco não pode falar sobre essas questões? Não. Ele precisa falar, só que do lugar social que ele ocupa, ou seja, ele não pode falar e invalidar as violências que um preto sofre porque ele nunca sofreu, mas ele pode sim discutir os seus privilégios, verificar quando é que ele privilegia o branco em detrimento do negro, quando é que ele consome um conteúdo e afirma e reafirma e compra um conteúdo que é um conteúdo que ofende o povo negro? Então, ele tem sim um lugar de fala, né? Mas é um lugar de fala onde ele precisa discutir os privilégios dele. Eu vou, eu queria ficar aqui muito tempo conversando com vocês, mas eu preciso encerrar porque deu o nosso tempo. Até passamos um pouquinho. Quero agradecer, por tudo, pela companhia, pelas conversas e pelas trocas. Foi muito rico, eu só tenho a agradecer, agradecer, agradecer e é isso.

G.A.: Profe obrigada, eu tô lendo Carolina Maria de Jesus, é maravilhoso.

Professora: é lindo né?

**((no chat))**

**M.D.: foi muito legal**

**B.M.: Foi bem legal isso**

**N.N.: Gostei muito da aula, professora. Muito obrigada por proporcionar esse momento.**

**R.B.: Digo o mesmo que a Notrys, obg!!**

**M.D.: muito obrigada**

**J.A.: Muito massa prof!**

**G.A.: Obg prof**

**E.R.: Muito obrigada prof**

**E.M.: Obrigada vc professora, foi incrível**

**G.T.: Boa noite prof**

**J.A.: Obrigada ☺ boa noite**

**I.M.: Boa noite, professora!**

**F.B.: Boa noite! obrigadaaa**

**N.N.: Boa noite e bom fim de semana a todos**

**I.M.: Obrigada pela aula! 0**

**R.B.: boa noite**



## ANEXOS

## Anexo A – Conto “Espiral”

### Espiral

Giovani Martins

Começou muito cedo. Eu não entendia. Quando passei a voltar sozinho da escola, percebi esses movimentos. Primeiro com os moleques do colégio particular que ficava na esquina da rua da minha escola, eles tremiam quando meu bonde passava. Era estranho, até engraçado, porque meus amigos e eu, na nossa própria escola, não metíamos medo em ninguém. Muito pelo contrário, vivíamos fugindo dos moleques maiores, mais fortes, mais corajosos e violentos. Andando pelas ruas da Gávea, com meu uniforme escolar, me sentia um desses moleques que me intimidavam na sala de aula. Principalmente quando passava na frente do colégio particular, ou quando uma velha segurava a bolsa e atravessava a rua pra não topar comigo. Tinha vezes, naquela época, que eu gostava dessa sensação. Mas, como já disse, eu não entendia nada do que estava acontecendo.

As pessoas costumam dizer que morar numa favela de Zona Sul é privilégio, se compararmos a outras favelas na Zona Norte, Oeste, Baixada. De certa forma, entendo esse pensamento, acredito que tenha sentido. O que pouco se fala é que, diferente das outras favelas, o abismo que marca a fronteira entre o morro e o asfalto na Zona Sul é muito mais profundo. É foda sair do beco, dividindo com canos e mais canos o espaço da escada, atravessar as valas abertas, encarar os olhares dos ratos, desviar a cabeça dos fios de energia elétrica, ver seus amigos de infância portando armas de guerra, pra depois de quinze minutos estar de frente pra um condomínio, com plantas ornamentais enfeitando o caminho das grades, e então assistir adolescentes fazendo aulas particulares de tênis. É tudo muito próximo e muito distante. E, quanto mais crescemos, maiores se tornam os muros.

Nunca esquecerei da minha primeira perseguição. Tudo começado de jeito que eu mais detestava: quando eu, de tão distraído, me assustava com o susto da pessoa e, quando via, era eu o motivo, a ameaça. Prendi a respiração, o choro, me segurei, mais de uma vez, pra não xingar a velha que visivelmente se incomodava de dividir comigo, e só comigo, o ponto de ônibus. No entanto, dessa vez, ao invés de sair de perto, como sempre

fazia, me aproximei. Ela tentava olhar pra trás sem mostrar que estava olhando, eu ia chegando mais perto. Ela começou a olhar em volta, buscando ajuda, suplicando com os olhos, daí então coleí junto dela, mirando diretamente a bolsa, fingindo que estava interessado no que pudesse ter ali dentro, tentando parecer capaz de fazer qualquer coisa pra conseguir o que queria. Ela saiu andando pra longe do ponto, o passo era lento. Eu a observava se afastar de mim. Não entendia bem o que sentia. Foi quando, sem pensar em mais nada, comecei a andar atrás da velha. Ela logo percebeu. Estava atenta, dura, no limite de sua tensão. Tentou apertar o passo pra chegar o mais rápido possível a qualquer lugar. Mas na rua era como se existíssemos apenas nós dois. Por vezes eu aumentava minha velocidade, ia sentindo o gosto daquele medo, cheio de poeira de outras épocas. Depois diminuía um pouco, permitindo que ela respirasse. Não sei quanto tempo durou tudo aquilo, provavelmente não mais que alguns minutos, mas, para nós, era como se fosse toda uma vida. Até que ela entrou numa cafeteria e segui meu caminho.

Passado o turbilhão, fiquei com nojo de ter ido tão longe, lembrando da minha avó, imaginando que aquela senhora também devia ter netos. Porém, esse estado de culpa durou pouco, logo lembrei que aquela mesma velha, que tremia de pavor antes mesmo que eu desse qualquer motivo, com certeza não imaginava que eu também tivera avó, mãe, família, amigos, essas coisas todas que fazem nossa liberdade valer muito mais do que qualquer bolsa, nacional ou importada.

Por mais que às vezes me parecesse loucura, sentia que não poderia parar, já que eles não parariam. As vítimas eram diversas: homens, mulheres, adolescentes e idosos. Apesar da variedade, algo sempre os unia, como se fossem todos da mesma família, tentando proteger um patrimônio comum.

Veio a solidão. Ficava cada vez mais difícil enfrentar qualquer assunto banal. Nem nos livros conseguia me concentrar. Não queria saber se chovia ou fazia sol, se no domingo daria Flamengo ou Fluminense, se Carlos terminou com Jaque, se o cinema estava em promoção. Meus amigos não entendiam. Não podia contar o motivo de minhas ausências, e, aos poucos, fui sentindo que me afastava de gente realmente importante para mim.

Com o passar do tempo essa obsessão foi ganhando forma de pesquisa, estudo sobre relações humanas. Passei então a ser tanto cobaia quanto realizador de uma experiência. Começava a entender com clareza meus movimentos, decifrar os códigos dos meus instintos. No entanto, a dificuldade de entender as reações de minhas vítimas foi se mostrando cada vez maior. São pessoas que vivem num mundo que não conheço. Sem

contar que o tempo que tenho pra analisá-las frente a frente é curto e confuso, já que preciso atuar simultaneamente. Percebendo isso, cheguei à conclusão de que precisaria me concentrar num único indivíduo.

Não foi nada fácil encontrar essa pessoa. Me perdia entre as personalidades, não conseguia escolher. Tinha medo. Até que um dia, andava pela rua, era noite alta, um homem virou a esquina no mesmo momento que eu, trombamos. Ele levantou os braços, se rendendo ao assalto. Eu disse: “Fica tranquilo. E vai embora”. Depois de muito tempo sentia mais uma vez aquele ódio primeiro, descontrolado, aquele que enche os olhos d’água. Há tempos já tinha me abstraído da humilhação, e até mesmo da vingança. Encarava o desafio com o olhar cada vez mais distante, científico. Mas alguma coisa nos movimentos daquele homem — o levantar de braços, a expressão de terror — fez reacender aquela chama do dia em que fui atrás da minha primeira vítima. Era ele. Só podia ser ele. Esperei um pouco e fui atrás, invisível.

Mário é o nome dele. Consegui pescar essa informação observando de perto, próximo ao seu local de trabalho, enquanto ele cumprimentava seus conhecidos pela rua. Tem duas filhas pequenas, uma pela casa dos sete, oito anos, a outra com quatro, no máximo cinco. Não consegui descobrir o nome delas, pois, quando estava com a família, eu acompanhava de longe, pra não atrair suspeitas. Acabei batizando de Maria Eduarda a mais velha e Valentina a mais nova. Nomes compatíveis com suas carinhas de crianças bem alimentadas. À esposa dei o nome de Sophia. Olhando a partir da minha distância, pareciam felizes. No dia em que foram fazer um piquenique no Jardim Botânico, brincavam, comiam bolos, doces, observavam juntos as plantas. Um verdadeiro comercial de margarina, com exceção da babá, que os seguia toda de branco.

Durante o primeiro mês, forcei nosso encontro muitas vezes. Em algumas ele ficou intimidado com minha presença, em outras parecia não notar ou não se importar. Eu ficava me perguntando quando é que ele daria conta de minha existência. Três meses. Até odia em que li em sua expressão o horror da descoberta. Muita coisa mudou depois disso. Mário passou a ser outra pessoa. Sempre preocupado, olhando em volta. Eu observava. Às vezes o persegui claramente, via sua tensão crescer, até quase explodir. Então parava, entrava em algum lugar, fingia naturalidade.

Chegamos ao momento presente. Passei uns dias rondando um pouco mais perto de sua casa. O que antes era privilégio, morar perto do trabalho, virou um dos seus maiores motivos de preocupação. Ele tentava me despistar dando voltas pelos

quarteirões, mas seu esforço era inútil, já que há bastante tempo eu sabia onde ficava seu apartamento. Foram dias complicados pra ambas as partes, eu sentia que dava um passo definitivo, só não tinha certeza de onde me levaria esse caminho. Até que entramos na jogada final. Comecei a segui-lo, como das outras vezes, num lugar próximo a sua casa. Mas dessa vez ele não fez questão de medespistar, pelo contrário, pegou o caminho mais rápido até o apartamento. Suava pelas ruas, a cara vermelha. Também eu tremia diante das possibilidades de desfecho.

Ele entrou no prédio, cumprimentou o porteiro feito máquina, subiu. Apenas uma janela. Era o que se mostrava do apartamento no meu campo de visão. Fiquei mirando fixamente aquele ponto, sem me esconder dessa vez; se eu o visse, também ele me veria. Alguns minutos depois apareceu Mário, completamente transtornado, segurava uma pistola automática. Sorri pra ele, percebendo naquele momento que, se quisesse continuar jogando esse jogo, precisaria também de uma arma de fogo.

## Anexo B – Resenha Colaborativa “Green Book”

### Green book: preconceito *versus* empoderamento

Green Book, do diretor Peter Farrelly, conta a história real da amizade inesperada entre o pianista Donald Shirley (Mahershala Ali) e seu motorista Tony Lip (Viggo Mortensen) num contexto extremamente racista dos anos sessenta nos Estados Unidos da América, enquanto o pianista tenta mostrar para as pessoas que a cor da pele não tem relação com caráter e dignidade. O filme tem em seu título uma referência ao livro que apontava os restaurantes e hotéis no sul dos Estados Unidos que aceitavam afrodescendentes.

Devido ao contexto racista da época, o protagonista Dr. Donald Shirley sofria preconceito racial, apesar da sua fama como um grande pianista. O personagem coadjuvante Tony Lip, vulgarmente conhecido como "Bocado", vem de uma família italiana cujas ações no início do filme mostram como o racismo existia em seu convívio com pessoas de outras etnias.

O filme também apresenta os Estados Unidos da América da década de 60, durante o governo de John Kennedy, enquanto o país enfrentava a Guerra Fria. Durante esse mesmo período turbulento, ocorriam os movimentos pelos direitos civis para negros, cujas manifestações levaram a conflitos e prisões em várias cidades dos EUA e tinham como seu principal nome o ativista Martin Luther King, amigo de Donald Shirley, também colaborador dos movimentos em favor dos negros e da igualdade racial. Em 1962, Don Shirley começou a angariar fama com o crescimento da popularidade da música produzida por artistas negros, principalmente o jazz. É retratado no filme, porém, que como músico erudito, Shirley se identificava mais com a música clássica, fazendo com que o personagem ficasse dividido entre os dois gêneros musicais. Nesse contexto, o filme também apresenta, sem eufemismos, a discriminação racial e suas consequências sociais, retratando a população negra como sendo extremamente segregada e com pouquíssimas chances de ascensão social.

Sem emprego, Tony recebe uma ligação com uma proposta de trabalho para ser motorista. Relutante no início, ele é por sua mulher a aceitar a oferta, devido às dificuldades financeiras da família e a problemas no seu antigo emprego. É incumbido

de levar dr. Shirley de Nova York à região Sul dos Estados Unidos, numa turnê de dois meses. Antes de pegar a estrada, recebe, da gravadora, um livro que lhe informava os locais onde os negros poderiam frequentar: o Green Book. Além do trabalho de motorista, Tony deveria garantir a segurança pessoal e pontualidade nas apresentações do pianista.

Ao decorrer do filme, enquanto Tony começa a se tornar mais próximo de Shirley, o motorista presencia o racismo em primeira mão, ao observar a difícil rotina repleta de preconceitos sofridos pelo pianista e a diferença de tratamento dado à dupla por grande parte da sociedade. O preconceito se mostra às vezes abertamente, com Shirley sendo representado apenas como uma forma de entretenimento à classe branca predominante, mesmo sendo ele considerado um homem culto e de posses. Em outras vezes, a discriminação é mostrada de forma velada, por atitudes que, apesar de não serem apresentadas de maneira ofensiva, são também bastante contundentes.

As várias violências sofridas pelo pianista provocam uma mudança na personalidade de Tony. Conseqüentemente, Dr. Shirley apresenta mudanças em sua postura, pois, em decorrência das diversas formas de preconceito e racismo que ele suporta, acaba por tornar-se uma pessoa solitária. Portanto, além da amizade que floresce entre os dois, é perceptível que o convívio proporciona mudança de atitude e pensamento entre ambos, dentro de um contexto muito bem elaborado, em que pode-se observar o crescimento intelectual causado pelo choque de realidades que lhes são apresentadas. Em uma das cenas, Tony questiona seu patrão sobre a razão de continuar se apresentando em lugares onde não era bem-vindo por ser negro, ao que Shirley replica dizendo que “é preciso coragem para mudar o coração das pessoas”.

Ao final da turnê, no Natal de 1962, eles decidem voltar para casa, já que Tony está ansioso para rever sua família. Ele convida Shirley para a ceia, porém o pianista nega o convite e vai embora. Após algum tempo, no entanto, Shirley retorna à casa de Tony, onde é bem recebido pela mulher do agora ex-motorista, que o abraça, selando a amizade que perduraria por toda a vida.

Baseado em uma história real, o longa tem uma excelente produção que faz jus ao prêmio máximo recebido da academia. O filme foi indicado a cinco categorias do Prêmio Oscar e venceu três: Melhor Filme, Melhor Roteiro Original e Melhor Ator Coadjuvante, tendo vencido o ator Mahershala Ali (Don Shirley).

O filme possui uma pegada de humor e o diretor desenvolve uma história cheia de contrastes com uma linguagem clara e direta, tornando-o de fácil entendimento para todos os públicos. Faz também uma grande crítica social devido ao racismo e preconceito, que se encontra em todas as épocas.

O trabalho cinematográfico é excelente, possui cenas bem construídas e executadas. Seu grande diferencial é a trilha sonora que, no decorrer do filme, utiliza as músicas tocadas pelo personagem para expressar seu humor e dão ênfase aos sentimentos. Assistir ao filme conscientiza as pessoas sobre respeitar a todos e combater o preconceito, pois, independente da cor somos todos iguais, com nossas dores, limitações, defeitos e qualidades.

**Anexo C – Resenha E.C.****CONSTRUINDO CAMINHOS COMO LEGOS EM BUSCA DA ASCENSÃO**

Por E.C.

O autor e cineasta David Barclay Moore nasceu em novembro de 1970 no Missouri – Estados Unidos, amante de livros em quadrinhos e obras de romance, estudou escrita narrativa na universidade pública Iowa State University, linguística na Université de Montpellier localizada na França e cinema na Universidade privada Howard. Moore (2018) morou no estado de Nova York, onde trabalhou como coordenador de comunicação. Atualmente, o cineasta vive e dedica seus dias aos estudos, na região do Brooklyn.

No ano de 2018, Moore (2018) publicou o romance narrado em primeira pessoa, intitulado “As Estrelas sob nossos pés”, obra vencedora de muitos prêmios como o Coretta Scott King / John New Talent Award, em 2018. O livro trata diretamente da questão racial, mas traz traços de assuntos muito importantes, como a homossexualidade, o machismo, o autismo, o bullying, a homofobia, e gangues. A obra ganhará uma adaptação cinematográfica dirigida pelo ator Michel B. Jordan.

O livro tem como protagonista o garoto Wallace, que tem aproximadamente treze anos e vive em uma comunidade no Harlem. Lolly como era chamado, era negro e viciado em lego. A tristeza é a principal companheira de Lolly, desde que a morte silenciou seu irmão Jermaine, o garoto tem que se acostumar com uma rotina diferente. O perigo também faz parte da rotina de Lolly, o lugar onde ele habita é formado por gangues que induzem crianças a também participarem dos grupos.

A mudança na vida do Wallace é algo constante durante a narrativa: desde a morte do irmão até o fato da mãe do garoto ter se separado do pai de Lolly para ter um relacionamento homoafetivo. Agora, além da ausência do irmão, Lolly tem que aprender a lidar com a ausência do pai, que não estava tão presente, como quando como morava com Lolly, o mais incrível na obra é a maturidade precoce do garoto diante de todas as novidades e dores.

Apesar de todas essas dificuldades, o garoto consegue encontrar algo que o faz esquecer de todos os problemas: os legos, com os quais o protagonista do livro

produzia imensas construções. A linguagem da obra é de fácil entendimento, não faz uso de palavras rebuscadas. Existe termos dentro do romance sobre a cultura local que exige uma breve pesquisa para melhor compreensão. A obra por ser muito envolvente acaba se tornando muito breve, mas em nenhum momento desvalorizada, pelo contrário, a narrativa traz uma grande bagagem de reflexões e conhecimentos, como um espelho da realidade.

O livro atende às necessidades de um público mais jovem, sendo uma boa opção para se trabalhar dentro das escolas, uma vez que sua narrativa traz temas recorrente do cotidiano de muitas crianças e jovens. O romance de Moore (2018) é de suma importância para a literatura, uma vez que ela dá voz às classes subalternas e problematiza preconceitos “camuflados” que devem ser discutidos e extintos.

## Anexo D – Resenha E.R.

JESUS, C.M. de. **Quarto de Despejo**. Diário de uma Favelada. 10 ed São Paulo. Ática, 2014.

### Veracidade da mulher negra

Resenhado por E.R.

Carolina Maria de Jesus foi uma autora brasileira, considerada uma das primeiras e mais destacadas escritoras negras do país. Nascida em Sacramento, no interior de Minas Gerais, no dia 14 de março de 1914, neta de escravos e filha de uma lavadeira analfabeta, Carolina cresceu em uma família com mais sete irmãos.

Apesar de pouco tempo na escola, Carolina logo desenvolveu o gosto pela leitura e pela escrita. Em 1930, Carolina e a família se mudam para Franca, São Paulo, onde trabalha como lavradora e, em seguida, como empregada doméstica. Com 23 anos, perde a sua mãe e vai para a capital, onde emprega-se como faxineira na Santa Casa de Franca.

Em 1948, Carolina muda-se para a favela do Canindé e nasce o primeiro filho, João José de Jesus, fruto do relacionamento com um marinheiro português, que a abandona. Em 1950, nasce o segundo filho, José Carlos de Jesus, após um relacionamento com um espanhol. E em 1953, nasce Vera Eunice, cujo relacionamento foi com o dono de uma fábrica e comerciante. No ano de 1977, Carolina Maria de Jesus falece aos 63 anos, no dia 13 de fevereiro, vitimada por uma crise de asma, em Parelheiros, São Paulo.

Autora do livro *best seller* autobiográfico “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada”, relata o duro cotidiano da favela do Canindé nos finais da década de 1950. Ambiente marcado pela extrema pobreza, o Canindé crescia às margens do Tietê.

Negra, mãe solteira e desempregada, Carolina sobrevivia enfrentando a fome com o pouco dinheiro que conseguia catando papéis e ferros para vender. No dia a dia sofrido que tanto a amargurava, seu único consolo eram as palavras que registrava em seus papéis, relatando sua agonia e injustiça por morar em um

lugar como aquele. Dos cadernos catados no lixo, nasceria o diário que lançaria Carolina para o auge das mais importantes escritoras negras da literatura brasileira.

Muitas passagens sublinham a dificuldade de ser mãe solteira nesse contexto de extrema pobreza, dificuldade encontrada por exemplo, num trecho do dia 15 de julho de 1955: “Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Atualmente, somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar.” (JESUS, 2014, p.11). Carolina sempre se desdobrou fazendo o impossível para colocar comida na mesa, acordando todas as manhãs, levantava cedo e saía para as ruas em busca de papéis para depois vender. Do pouco dinheiro que recebia pelo seu árduo trabalho, Carolina comprava alimentos para as crianças e, quando não obtinha nenhuma recompensa, Carolina solicitava para os vizinhos, que, algumas vezes, lhe concediam algo.

Ao longo da escrita, a autora enfatiza um incômodo consigo. Trechos muito bem marcados evidenciam a sua luta contra a fome. Dentre tantos, um deles se destaca: “[...] E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual – a fome!” (JESUS, 2014, p.32). É importante ressaltar que em quase todos os dias escritos de diário, o enfrentamento contra a fome, tanto de Carolina quanto de seus filhos, é constante e conduz na maioria de seus relatos.

Já em outros relatos, Carolina revelava uma insatisfação por morar em um lugar como aquele. Ter que presenciar certas cenas, provocava uma revolta para ela. Em um trecho, do dia 28 de maio, escreve: “[...] Preta é a minha pele. Preto é o lugar onde eu moro.” (JESUS, 2014, p.167). Aqui se percebe um trecho no qual mostra a indignidade de Carolina frente a situações que a autora presenciava em sua rotina.

O vocabulário empregado na obra de Carolina Maria de Jesus, aspectos de subjetividade, linguagem informal, além de alcançar uma escrita espontânea, a linguagem vai de encontro com a normatização da gramática, no que se refere à acentuação e grafia das palavras. Assumindo por muitas vezes em um tom melancólico, Carolina assume que a fome a deixa desnorçada e cansada. Diante disso, destaca-se tal fragmento da obra:

[...] A comida no estômago é como o combustível nas máquinas. Passei a trabalhar mais depressa. O meu corpo deixou de pesar.

Comecei a andar mais depressa. Eu tinha impressão que eu deslisava no espaço. Comecei a sorrir como se estivesse presenciando um lindo espetáculo. E haverá espetáculo mais lindo do que ter o que comer? Parece que eu estava comendo pela primeira vez na minha vida. ( JESUS, 2014, p. 45-46).

Quarto de Despejo, um livro constituído por 191 páginas, é capaz de despertar aos leitores vários sentimentos: melancolia, tristeza, culpa, raiva. Contudo, o modo como a obra foi disposta, pode causar certo cansaço, pelo fato de não haver algum acontecimento novo sendo representado durante a leitura, unicamente uma sequência de episódios do trabalho diário de Carolina como catadora. A obra se destaca pelo fato da sua escrita ser autêntica, permeando uma leitura realista. Além de ser uma obra de fácil compreensão, e mesmo tendo sido escrito na década de 1950, jamais perde sua atualidade. Além do mais, essa obra é uma prova de que é possível ter voz e chegar mais longe. O que se pode esperar é que este livro sirva de inspiração a tantas outras mulheres e famílias que vivem em periferias e buscam o querer da mudança.

## Anexo E – Resenha M.M.

KAMKWAMBA, W.; MEALER, B. **O menino que descobriu o vento**. Rio de Janeiro: Edit. Objetiva Ltda, 2009. 287p.

### **A coragem e a determinação de um menino**

Resenhado por M.M.

O livro “O Menino que descobriu o vento”, trata-se de uma autobiografia dividida em quinze capítulos, de William Kamkwamba, narrada por ele e escrita juntamente com o jornalista Bryan Mealer. Nela o autor relata a trajetória de sua vida e as dificuldades que passou com sua família. Traz uma narrativa simples, mas de linguagem difícil em alguns momentos. O menino que descobriu o vento é uma história surpreendente e emocionante de um jovem autodidata que, com coragem e determinação consegue vencer diversas dificuldades para melhorar a vida de toda sua comunidade.

Nascido no Malawi, um dos países mais pobres da África, William apesar de admirar muito seu pai sempre quis ter uma trajetória diferente da dele. Mas quando tinha apenas 13 anos, a região onde ele morava foi atingida por uma grande e devastadora inundação, e a plantação de sua família, foi totalmente destruída. Sem poder pagar, por sua educação, ele se vê obrigado a abandonar a escola e a ajudar a sua família num momento terrível onde milhares de pessoas sofriam e morriam com a fome por todo país. Mas apesar de todo aquele sofrimento o jovem rapaz se recusa a desistir de seus sonhos.

William mesmo não podendo frequentar a escola continuava a acompanhar as matérias ensinadas em uma biblioteca localizada no vilarejo em que morava. Um dia ele descobre um livro que explica como funcionam os moinhos de vento e se empenha em um projeto desafiador, construir um moinho para poder oferecer à sua família eletricidade e água encanada, recursos que apenas 2% da

população do Malawi tinha acesso.

Aproveitando materiais improvisados que encontrava, muitas vezes retirados do ferro velho, William começa a construir o moinho, que mudaria completamente a realidade de sua vida. As pessoas começam a chamá-lo de louco por querer criar eletricidade, ninguém consegue acreditar nele, até mesmo seus pais custavam acreditar que ele conseguiria, mas, mesmo assim, continuavam a incentivá-lo. Mesmo as pessoas não acreditando ele continuou com seu projeto, pois tinha muita fé e sabia o que estava fazendo e dizia que logo as pessoas também iriam ver.

Até que um dia o seu moinho fica pronto, ele o chama de “vento elétrico”, começa a funcionar e as pessoas, que antes não acreditavam, ficam deslumbradas, ao ver que o menino que eles chamavam de louco era, na verdade, um grande gênio. William se vê orgulhoso de tudo e fica muito feliz e entusiasmado, não podia acreditar no que estava vendo, finalmente tinha dado tudo certo.

Logo a notícia do que ele havia conseguido fazer começa a se espalhar para além das fronteiras de sua casa, jornalistas começam a ir até ele, para entrevistá-lo e fotografar o seu feito, todos queriam saber quem era aquele menino que descobriu o vento. Multidões de pessoas começam a visitar o seu moinho. Um chefe de uma organização de professores chamado Dr. Machazine conhece sua história, através das entrevistas, vai para sua casa, diz que todos precisavam conhecê-lo e que ele era um verdadeiro gênio, e que mesmo sem recurso algum conseguiu fazer um grande feito.

Depois disso, Dr. Machazine começa a ajudá-lo a continuar em uma escola para expandir ainda mais seus conhecimentos, inscreve William em uma conferência chamada TEDGLOBAL2007, que é um encontro anual onde cientistas, inventores e inovadores com grandes ideias se reúnem, lá William é homenageado e o mesmo menino que todos chamavam de louco, começa a ficar conhecido e torna-se uma inspiração para o mundo todo. Depois dessa conferência, William conhece outros inventores que também querem mudar de alguma forma o mundo e juntos eles começam a dar início aos novos projetos. Ele ganha uma bolsa em uma grande escola nos EUA, com o dinheiro consegue ajudar a sua família e continua lutando por seu sonho de transmitir eletricidade para toda sua comunidade.

Uma das contribuições do livro é incentivar a nunca desistir dos sonhos, não importa qual seja a dificuldade, sempre é possível superar com esforço e determinação, outro ponto positivo é mostrar que ter fé é algo muito importante e

necessário para enfrentar qualquer situação da vida e que desistir nunca será a solução dos problemas. O livro apesar de ter momentos de linguagem difícil, é recomendado a todos, uma história verdadeira, emocionante e motivadora, que nos ensina o verdadeiro sentido de ter fé e coragem.

**Anexo F – Resenha R.B.**

MARTINS, Geovani. **O sol na cabeça**. 1. ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2018. 120 p.

**Como a realidade do outro pode nos transformar**

Resenhado por R.B.

Geovani Martins nasceu em 1991, em Bangu, no Rio de Janeiro. Estudou apenas até a oitava série, trabalhou como “homem-placa”, atendente de lanchonete, garçom em bufê infantil e barraca de praia. Em 2013 e 2015, participou das oficinas da Festa Literária das Periferias, a Flup. Morou nas favelas da Rocinha e Barreira do Vasco, antes de ir para o Vidigal. Publicou alguns de seus contos na revista Setor X e foi convidado duas vezes para a programação paralela da Flip. Em 2018 publicou seu livro “O sol na cabeça”, que reúne treze contos. É seu livro de estreia, já em negociação com nove países. Nele, trata de assuntos do cotidiano contando histórias sobre a realidade das comunidades e fazendo-nos refletir sobre a vida das pessoas que nela vivem.

No primeiro conto, “Rolézim”, o autor fala sobre sua mãe, a vida difícil, sem dinheiro; ele e os amigos só querendo fumar a maconha, preocupados em ficar de boa. Mas, logo de início, Martins já demonstra outra visão: a preocupação com a família e o afeto. O último conto, “Travessia”, também nessa temática entre vício, criminalidade e família, retrata um pouco do quão difícil é viver no crime, ou em meio de pessoas que não sabemos como vão reagir aos acontecimentos. Beto, personagem do conto, matou um rapaz sem mais nem menos e foi linchado para fora da comunidade, até porque se voltasse para lá iria ser morto. Não teve oportunidade de se despedir de ninguém, nem ao menos pegar algum pertence seu.

Ao longo do livro, Martins, em uma simplicidade e profundidade de narração, nos emociona em diversos pontos. Como exemplo, no segundo conto, “Espiral”, sensibiliza-nos ao falar do ódio e da tristeza que sentia ao ver as pessoas se desviarem dele na rua, preocupadas e com medo, pelo fato de ser um morador de

favela. Essa comoção ocorre também no nono conto, “Estação Padre Miguel”. O craque estava proibido e o escritor fala dos sufocos que passavam. Imaginavam como seria a vida sem ter entrado no craque e como tudo poderia ser diferente.

“Roleta-russa” é o título do terceiro conto, que fala sobre Paulo, o menino que gostava de brincar com a arma do pai. Não era bom na escola e nem no futebol com os amigos, mas sentia uma vantagem quando estava armado, mesmo sem o pai saber. Às vezes sentia raiva de ser como era e pena do pai por ter um filho como ele, mas às vezes esses sentimentos se alternavam: sentia raiva do pai e pena de si. Similarmente, o sexto conto, “Primeiro dia”, trata desse sentimento de poder, de ser reconhecido e respeitado pelos demais. Conta sobre o poder dos mais velhos sobre os mais novos nas escolas públicas, do quanto os mais novos sofrem preconceito pelos mais opressores e isso influencia, na maior parte, a ser um opressor no futuro também. Fala sobre o sonho dos adolescentes em ser alguém bem sucedido, mesmo estudando pouco e não se interessando por quase nada.

O autor traz um panorama gigante para o livro, tratando das crianças, dos idosos e até mesmo de deficiências. O quarto conto “O caso da borboleta” fala sobre Breno e sua avó. Breno, criança de nove anos, observa e reflete sobre a vida da borboleta que vê e pensa sobre sua vida também, pois “ninguém nasce borboleta”. O décimo conto, “O cego”, é narrado sobre Matias, que perdeu os pais muito cedo e teve que se virar ao longo da sua história. O décimo primeiro conto, “O mistério da vila”, fala da dona lara, a senhora mais velha da vila e macumbeira. Todos já haviam precisado dela, em segredo, e as crianças se divertiam e adoravam-na, mesmo nas noites de macumba que observavam com um pouco de receio.

Em “A história do Periquito e do Macaco” Geovani Martins conta sobre quando a UPP invadiu o morro. Fala da raiva que o povo sentia e como era difícil seguir a vida... O que os amigos passavam, a erva que já não era a mesma, as crianças tendo que vender drogas. Esse quinto conto faz a gente ter uma nova visão sobre a comunidade, sobre as pessoas que vivem, trabalham e sofrem por lá, tentando uma vida digna. Assim como esse, “O rabisco”, sétimo conto, auxilia-nos nessa nova percepção de mundo quando se refere aos pichadores, da paixão por pichar e dos sentimentos bons que a prática traz a eles, da vontade que tinham em fazer isso livremente, sem precisar ser escondido ou ter que abandonar a arte para ter uma vida “certa” e segura.

No oitavo conto, “A viagem”, o autor fala de quando foi para Arraial do Cabo e as aventuras que viveu por lá. Conta também sobre a brisa da maconha, a felicidade e

tranquilidade que sentia, trazendo ao leitor momentos de descontração. Em contraste, “Sextou” choca-nos muito e traz um sentimento de revolta. O autor conta uma história de quando começou a trabalhar e ajudar nas despesas da casa. Sentia-se orgulhoso por isso. Sustentava o vício com o dinheiro que sobrava, mas uma vez perdeu tudo. Foi em outra comunidade comprar maconha e tinha a conta da internet para pagar. Saindo de lá, PMs disfarçados pegaram seu dinheiro e ele ficou desesperado, sabia que se não chegasse em casa com a conta paga o clima ia ficar pesado.

O livro proporciona grandes reflexões, coloca-nos para dentro da história. Faz, muitas vezes, sairmos do “nosso mundinho” e pensar “fora da caixa”. Por mais que tenha uma linguagem informal e cheia de gírias, mostra exatamente a variedade linguística desse grupo social e nos dá a impressão de ouvi-los falar.

É uma leitura fácil e gratificante por abrir nossa mente, indicado para adolescentes e jovens, principalmente os mais afastados dessa realidade (classe média e alta), para que vejam a realidade do outro e transformem sua maneira de pensar. Também é indicado para incentivar a escrita, mostrando como pode ser interessante contar sobre o dia a dia e as histórias das pessoas ao redor.

**Anexo G – Resenha G.A.**

MARTINS, Geovani. **O sol na cabeça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

**UMA REALIDADE NUA E CRUA**

Resenhado por G.A.

“Acordei, tava ligado o maçarico! Sem neurose, não era nem nove da manhã e a minha caxanga parecia que tava derretendo” (MARTINS, p.6)

Assim começa o livro escrito por Geovani Martins, nascido em Bangu, Zona Oeste do Rio de Janeiro, no dia 18 de julho de 1991. A obra escrita por Geovani, cujo título é “*O sol na cabeça*”, possui 71 páginas e é dividido em treze contos, cada qual bem distinto do outro. A obra tem início com o conto “*Rolézin*”. Narrado em 1ª pessoa, mostra como o negro é discriminado em ambientes sociais, exemplificando com uma ida à praia, onde os personagens pensavam que iam curtir uma brisa, tirar um rolê: um grupo de adolescentes que só queriam se divertir na orla carioca. Na volta para casa acontece uma batida policial, sem saída, na época em que os policiais estavam reforçando a segurança no Rio de Janeiro:

“[...] não pensei duas vezes, larguei o chinelo lá mermo e saí voado. O cana na hora que ia aplicar. Passei mal, papo reto, fui correndo com o cu na mão, queria nem olhar pra ver qual ia ser. Lembrei do meu irmão, de nós jogando golzinho na rua. Ele sempre o mais rápido, era neurótico na corrida. Eu tava correndo quase que nem ele, no desespero” (MARTINS, p.9)

Nesse trecho está explícito o desespero do jovem em se esquivar da polícia. Com medo até de morrer, assim como aconteceu com seu irmão (não queria dar mais esse desgosto para a mãe), o jovem sai correndo na esperança de salvar sua pele, sabendo que, se fosse pego, na certa iria levar uma surra.

Em *Espiral*, o segundo conto do livro, Geovani Martins aborda outra realidade que vivemos: o preconceito social. Ele descreve bem o medo, as desconfianças, mostra como são as realidades distintas da sociedade:

“Nunca esquecerei da minha primeira perseguição. Tudo começou do jeito que eu mais detestava: quando eu, tão distraído, me assustava com o susto da pessoa e, quando via, era o motivo, a ameaça. Prendi a respiração, o choro, me segurei, mais de uma vez, pra não xingar a velha que visivelmente se incomoda

de dividir comigo, e só comigo, o ponto de ônibus. No entanto, dessa vez, ao invés de sair de perto, como sempre fazia, me aproximei. Ela tentava olhar para trás sem mostrar que estava olhando, eu ia chegando mais perto” (MARTINS, p.11)

O personagem sente nojo de si mesmo, ao imaginar que a senhora que o encarava poderia ser sua vó, que ela poderia ter netos. A consequência vem quando o personagem é colocado à prova; ele sente diminuído e procura enfrentar as limitações que a sociedade coloca a sua frente. No decorrer do livro é impossível não se emocionar, vendo as dificuldades dos personagens e como é a triste realidade dessas pessoas que moram nas periferias.

Em “*Caso da borboleta*” voltado ao público juvenil, ainda assim chama a atenção, o trecho “*ninguém nasce borboleta*”, ou seja, a vida é como uma metamorfose, cheia de fases. O conto “*Travessia*” e “*Sextou*” reforçam o sentido dos primeiros contos, dando ênfase à violência, e exibindo policiais corruptos, além da pobreza extrema. A maconha se faz presente em quase todos os contos, colocada como a droga que não faz mal, diferente do crack, que acaba com a vida dos adolescentes e jovens.

O livro o “*Sol na cabeça*” faz sucesso devido à história de vida do autor, a sua realidade, sua trajetória até chegar onde está, devido ter estudado até a oitava série, retratando a sua vida, suas mudanças o livro vem mostrando a realidade, sem censura, ele expõe a verdade nua e crua de uma sociedade racista, doa a quem doer.

A obra é recomendada a todos os amantes de leitura. É uma crítica à sociedade e uma forma de enxergar melhor ao nosso redor.

## Anexo H – Resenha N.N.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014. 200p.

### A catadora de recomeços

Resenhado por N.N.

Carolina Maria de Jesus (Sacramento-MG, 1914-1977), foi autora de algumas obras que retratavam a realidade sofrida pelos negros, repleta de preconceitos raciais e estereótipos estabelecidos pela sociedade. Mulher, negra, semianalfabeta, mãe solteira de três filhos e de classe baixa, estudou até o 2º ano do ensino fundamental I. Foi empregada doméstica, lavadeira e catadora de recicláveis. Viveu grande parte da sua vida na favela Canindé, barraco nº9, da rua “A” na cidade de São Paulo, onde, hoje, parcela dessa deu lugar a uma avenida que, por acaso, tem o nome de “*Marginal Tietê*”. Alguns de seus trabalhos são *Casa de alvenaria*, *Provérbios*, *Pedaços de fome*, entre outros.

Seu livro mais famoso, “*Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*”, foi publicado no ano de 1960. Trata-se de um diário composto por escritos do cotidiano da autora, encontrados em, aproximadamente, vinte cadernos, que ela achou no lixo. A princípio fora reproduzido apenas trechos no jornal *Folha da Noite*, depois na revista *O Cruzeiro*, e, em seguida publicou-se o livro. A obra foi um “Best-seller”, traduzido para treze idiomas. Em poucos meses, sucessivas edições atingiram o marco dos 100 mil exemplares. Além de ser um livro atemporal, é uma referência para estudos culturais e sociais, tanto no Brasil quanto no exterior.

A narrativa lírica do gênero autobiográfico, divide-se em datas fragmentadas, que, apesar de ser linear, não obedece rigidamente uma ordem cronológica dos dias. Segundo o jornalista Audálio Dantas “a repetição da rotina favelada, por mais fiel que fosse, seria exaustiva. Por isso foram feitos cortes, selecionados os trechos mais significativos” (1993). A obra constitui-se de inúmeras frases impactantes que sensibilizam o leitor, comoventes por descreverem a rotina nas favelas pela

perspectiva de quem nela residia, contrariando a ótica estereotipada das grandes mídias, tornando-a realista e alvo de polêmicas.

O livro foi fruto de uma reportagem que tinha a intenção de mostrar como era a vida nas periferias e como elas expandiam-se. Foi nesse contexto que o jornalista Audálio Dantas, encarregado pela matéria, conheceu Carolina. Ao ter contato com os manuscritos dos cadernos, abandonou a reportagem e empenhou-se na edição dos textos, respeitando fielmente a linguagem da autora, tornando-se responsável pela exposição da obra resultante nesse livro.

Os relatos iniciam-se no ano de 1955, mais precisamente no dia 15 de Julho, dia em que a filha de Carolina completava mais um ano de vida, e que a catadora não tinha sequer um cruzeiro no bolso para comprar comida. Este é o primeiro impacto que o leitor sofre, um momento que era para ser comemorativo, tornou-se nada menos que, constrangedor para uma mãe que só queria proporcionar instantes de felicidade para seus filhos.

Ao decorrer das narrativas, a escritora evidencia diversas circunstâncias em que a fome apoderou-se da sua família: mesmo que Maria passasse maior parte do seu tempo trabalhando e procurando formas de alimentar seus meninos, ainda não era suficiente para garantir a subsistência. Fome, pode-se dizer que essa necessidade física de todo ser humano, é a segunda protagonista da obra, pois aparece inúmeras vezes. Ela é tão presente que ganhou cor perante os olhos da autora, para ela a fome tem cor amarela, ademais, a carência de mantimentos seria uma professora, que ensina a pensar no próximo.

Carolina sempre deixou clara sua garra para as batalhas diárias, devido ela ser a única a sustentar a casa sem auxílio de ninguém; tornou-se, com a dura vida que teve, uma mulher independente e corajosa, dona de um espírito artístico e culto, que sempre manifestava-se por meio das palavras, fato que a tornou peculiar e, muitas vezes, invejada pela vizinhança. As dificuldades que a escritora passava nunca foram argumentos para impedir que ela mantivesse o hábito da leitura e da escrita, ao contrário, em suas mãos toda tristeza tornava-se poética.

Bem resolvida consigo mesma, a escritora nunca rendeu-se às paixões que evitava, pois preferia esquivar-se de qualquer forma de aborrecimento. Ela menciona discretamente casos que tivera, porém nenhum foi forte o suficiente para mudar seu posicionamento. Apesar de viver em um ambiente hostil e violento, onde a infância é perdida precocemente, sempre educou seus filhos para que, assim como ela,

tornassem cidadãos dignos, um exemplo não somente aos seus descendentes, mas a todos que tiveram a oportunidade de conhecer uma pessoa tão simples e rica interiormente.

A autora escreveu sobre os inúmeros atos violentos que ocorriam na favela, desde os abusos sexuais, exploração até a morte, mas, o que realmente chama a atenção no seu livro, é a maneira como ela colocava-se diante de tais acontecimentos: enquanto para os vizinhos toda forma de violência era considerada um espetáculo, ela, acompanhada de seus filhos, preservavam-se em seu domicílio.

Ademais, o que impressiona era seu modo de pensar a respeito da política, ela, que nunca bajulou governo, sempre tentava manter-se imparcial aos candidatos, expondo no livro suas interpretações e reflexões, sem medo da censura, inclusive acerca da corrupção e, ironicamente, das ações bondosas próximas às eleições. É em uma dessas ocasiões que Carolina explica o título do livro, "*Quarto de despejo*", no qual referia-se a favela, lugar onde os políticos e a elite tentam esconder a parte sombria da cidade, a fim de manter uma estética.

O diário acaba no dia 1 de Janeiro de 1960, composto por apenas uma frase, "levantei as 5 horas e fui carregar água" (JESUS, 1960, p.191), algo habitual que ela fazia, com o intuito de mostrar ao leitor que sua vida prosseguiu com as mesmas práticas diárias, até o dia em que sua vida tornou-se pública.

A linguagem do diário é fácil, porém possui termos que dificultam a compreensão, desde erros ortográficos até mesmo palavras cultas, que misturam-se entre os relatos. Sua leitura por vezes torna-se cansativa, visto que o leitor cria expectativas de que a história ganhe um final feliz, porém o que ocorre é a permanência das infelicidades diárias. A veracidade da obra inicialmente fora julgada por inúmeros críticos como mais uma ferramenta para um golpe publicitário, mas como um bom autor reconhece outro, Manuel Bandeira afirmou que ninguém poderia inventar aquela linguagem. Assim, após várias discussões, a obra foi evidenciada como autêntica.

O livro é recomendado para aqueles que querem ter uma noção a respeito de como é viver em um ambiente agressivo, mas que também é povoado por pessoas de bem, as condições sociais e, ainda, a cultura da população periférica

## Anexo I – Resenha T.A.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Americanah**. 10. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. 516 p.

### Um romance nigeriano

Por T.A.

Chimamanda Ngozi Adichie nasceu em 1997 em Enugu, na Nigéria, estudou medicina e farmácia durante um ano e meio, mudou-se para os Estados Unidos aos dezenove anos, quando ganhou uma bolsa de estudos na *Dexter University* para cursar Comunicação e Ciências Políticas. É autora de obras como *Hibisco roxo*, *Meio sol amarelo*, *Sejamos todos feministas*, entre outras.

Em 2013 publicou *Americanah*, um romance vivido em 1990, eleito como um dos 10 melhores livros do ano pela *NY Times Book Review*, e venceu o prêmio *National Book Critics Circle Award*. O livro conta uma história dividida entre a Nigéria, os Estados Unidos e a Inglaterra, vivenciada pela nigeriana Ifemelumamma (Ifem) que está passando por dificuldades em seu país de origem, por conta de um regime militar, e seu primeiro amor e melhor amigo Obinze (Teto). Sem alternativas de cursar uma Universidade no país por conta das greves, muda-se para os Estados Unidos com o intuito de iniciar uma vida acadêmica, onde se destaca. E também se depara com a questão racial, que terá de enfrentar por ser imigrante, mulher e negra.

Uma narrativa cativante cheia de pontos importantíssimos a serem abordados, como questões raciais, de gênero, emigração e crises políticas na Nigéria, tudo isso retratado através de um romance envolvente, personagens bem construídos e que nos faz refletir o quão presente o racismo está entre nós. O romance não segue uma linearidade, faz uma mescla entre passado, presente e futuro, exibindo, de forma compreensível, a história de Teto e Ifem, em todas as suas fases.

Nas primeiras páginas, é perceptível que Ifem nunca havia parado para pensar sobre sua cor, já que a Nigéria possui a maior população negra do mundo. Ao pisar nos Estados Unidos, a diferença da quantidade entre pessoas negras e brancas é surpreendente, e é a partir disso que as dessemelhanças, infelizmente, começam a aparecer.

Uma das falas iniciais do livro demonstra todo o estereótipo branco, da cultura da magreza e da segregação dos negros em relação aos brancos.

Após tantos episódios racistas Ifem resolve começar a escrever um *blog* sobre

tudo o que anda vivendo e aprendendo nos Estados Unidos e, de imediato, consegue diversos comentários de pessoas que, de alguma forma interessaram-se pela visão de uma imigrante negra sobre os costumes do seu novo país. Ifem é emponderada, o que conforta o leitor. Tem sua opinião formada, e isso fica evidente em diversos trechos do livro, por exemplo, quando é questionada sobre o motivo de não alisar seu cabelo “gosto do meu cabelo como Deus fez.” (ADICHIE, 2014. p. 19).

Teto e Ifem planejavam um encontro nos Estados Unidos, porém, após a tragédia do 11 de setembro, as portas do país se fecharam para os estrangeiros, causando um final que ambos não esperavam.

Na segunda parte do livro, a autora retoma a história pra quando Ifem ainda estava na Nigéria, exprimindo como era o relacionamento com seus pais e com o Teto, a rotina de uma garota comum, e os conselhos que recebia de sua tia Uju, que foi quem encorajou a mudar-se para os Estados Unidos.

Chegando ao país, deparou-se com uma cultura completamente diferente da qual estava habituada a viver, e a cada dia compartilhávamos juntos de Ifem a angústia que estava sentindo por não conseguir um emprego: “Ficou olhando para o telefone e para as contas sobre a mesa, sentindo uma pressão sufocante aumentando no peito.” (ADICHIE, 2014. p.156).

Após pensar muito e sem mais opções, decide que vai até a casa de um homem que pagava moças para o “desestressar” sentindo o contato da pele humana. Posteriormente, Ifem sente-se usada e não consegue continuar mantendo proximidade com Obinze, pois, o sentimento de traição se faz presente e, em consequência disso, os dois perdem o contato de maneira inesperada. O que é totalmente compreensível, dado que se trata de uma adolescente, e a autora consegue transmitir ao leitor o incômodo que Ifem sentiu. A partir disso, entra em pauta todo o trauma que esse ato deixou na personagem.

Após sofrer diversos episódios racistas, Ifem cria *posts* em seu *blog*, contando sobre tudo o que vive ali, enfatizando sempre o quanto é difícil a vida do negro nos Estados Unidos.

Ao passar do tempo Ifem arrumou outros namorados, mas o que mais chama atenção, por ser voltado a temática do livro, foi *Curt*, pois trata-se um homem branco, de olhos claros. Quando Ifem saía ao seu lado, os olhares eram nitidamente voltados a ela, com um ar de reprovação. E cenas como essa são recorrentes; há muitas pessoas que veem um casal formado por uma mulher negra e um homem branco e

ficam se questionando como isso aconteceu, tratando como uma anormalidade.

Perante todos esses acontecimentos, Ifem sentia-se mesmo diferente, a autoconfiança aparente nas primeiras páginas do livro estava se esvaindo cada vez mais. Os temas abordados no *blog* de Ifem tornam-se cada vez mais populares, e ela se transforma em uma escritora e palestrante de sucesso nos Estados Unidos, já que muitas pessoas se identificaram com a sua escrita. Porém, quinze anos depois de ter mudado de país, Ifem não estava completamente satisfeita, ao decorrer das páginas era compreensível como ela sentia falta da Nigéria, de tudo que havia deixado, o que é transmitido para o leitor é que ela tinha a sensação de perda de raízes.

Nas últimas partes é retratada a volta de Ifem para a Nigéria e como foi tudo muito diferente pra ela, passou a observar mais seu país, características que antes nunca chamaram sua atenção. Sua volta fez com que o sentimento por Teto aflorasse ainda mais, porém, para sua surpresa, ele era um homem casado, mas o encontro dos dois acontece e, depois de algumas reviravoltas, Teto sai da casa de sua mulher para viver com Ifem, seu primeiro amor.

*Americanah* é, sem dúvida alguma, um livro de extrema importância e que deveria ser lido por todos os públicos, os temas apontados de forma sucinta e coesa fazem com que o leitor, após a finalização da leitura, perceba a seriedade de acontecimentos iguais ou semelhantes aos que aconteceram com Ifem.

**Anexo J – Resenha M.D.**

MARTINS, Geovani. **O sol na cabeça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

## A VERDADEIRA FACE DA FAVELA

M.D.

Geovani Martins nasceu dia 18 de julho de 1991, em Bangu, na Zona Oeste do Rio de Janeiro, já morou nas favelas da Rocinha, Barreira do Vasco e hoje mora no Vidigal. Estudou somente até a oitava série e já trabalhou como homem-placa, atendente de lanchonete e em barracas de praia. Teve alguns de seus contos publicados na revista Setor X e participou em 2013 e 2015 da FLUP (festa literária das periferias). Em 2017, assinou contrato com a Companhia das Letras para lançar seu primeiro livro, *O Sol na Cabeça* e, em 2018 lançou-o e, antes mesmo da publicação, sua obra foi vendida para editoras de nove países distintos.

Com o intuito de mostrar a verdadeira face da favela, Geovani produziu o livro com 13 contos, cada qual com histórias distintas e inacabadas, um linguajar coloquial, com diversas gírias. Nota-se que as histórias trazem um tom trágico, pois deixa transparecer o sofrimento daquelas vidas de uma maneira sutil, com exceção do conto “O caso da borboleta” que é de tom lírico. Aborda temas como tráfico de drogas, violência policial, preconceito, morte, intolerância religiosa e mostra um lado que a sociedade não vê: nem todos que estão inseridos dentro da periferia, são bandidos e criminosos, mas também existe família, amor e muito sofrimento.

O primeiro conto, chamado “Rolézim”, traz diversas gírias, assim como o decorrer do livro todo e isso dificulta um pouco a leitura, por ser um vocabulário de grupos culturais distintos. Relata um dia de calor na praia, fala sobre drogas e uma vida mais sofrida, conta sobre os policiais que mataram os traficantes, no livro mostra o lado do “menino bom”, amigo do narrador, que só queria saber de jogar bola.

Abordando as diferenças entre a escola particular e pública, o segundo conto, “Espiral”, relata como o narrador se sente mal com os olhares de julgamento e medo, existe um estereótipo entre classes de nível baixo e alto. No final, mostra um certo

“jogo” entre rico e pobre, com isso o pré-conceito fica nítido, até pelo fato de o narrador estar somente observando a vida de Mário, que apareceu com uma arma de fogo primeiro.

“Roleta-russa” é um capítulo particularmente triste, descreve como as crianças perdem a infância dentro das favelas, é necessário amadurecer rapidamente, porque quem não acompanha aquela vida, fica para trás. Paulo de somente 10 anos, já manuseando escondido a arma de seu pai, sente prazer e medo com esse ocorrido.

O quarto conto, “O caso da borboleta”, é o mais destoante do livro todo, é mais reflexivo, conta a história de um menino e uma borboleta que cai na panela de óleo. Trechos e mensagens como “ninguém nasce borboleta”, “a borboleta é um presente do tempo”, estão presentes no decorrer da narrativa. Breno fica a imaginar como seria se fosse uma borboleta, e adormece com medo do “pozinho” que sai delas, a qual acreditava deixavam as pessoas cegas.

Contando o lado diferente daquele que vemos em jornais e noticiários, “Periquito e Macaco” fala sobre um tenente com fama de rígido que procurava os viciados e maltratava as pessoas. Quando o Periquito soube o que “cara de macaco” tinha feito para seu irmão, bolou um plano e sumiu com o corpo do tenente. Nas reportagens, mostra como a família estava sofrendo ao ter que enterrar um caixão vazio.

“Primeiro dia” conta quando André foi para uma escola nova, fala sobre suas expectativas de estar em um lugar melhor, com pessoas desconhecidas, de como estava de certo modo, contente com isso, cita a “brincadeira” da loira do banheiro que sentiu medo, mas se recusou demonstrá-lo.

No sétimo conto, “O rabisco”, fala sobre os pichadores. Fernando, no decorrer da narrativa, fica em dúvida sobre qual rumo tomar, seguir seu sonho e sua vontade de pichar ou ser um homem de família trabalhador e o final deixa entender que morreu com o tiro que tomou.

“A viagem”, conta sobre jovens que viajam e vão curtir o verão na praia. Drogas é o principal tema abordado, passam momentos de medo, se perdem por estarem relativamente alucinados e quase são roubados.

“Estação Padre Miguel” é uma cracolândia e a história fala sobre uma escapatória de morte que o narrador teve por estar envolvido com as drogas, uma grávida viciada em cocaína e policiais dispostos a matar para manter a ordem no lugar.

Trazendo a reflexão de pessoas com deficiências e a sensação de perda de

quem se ama, o décimo conto, “O cego”, conta sobre uma vida difícil de um homem cego que, por sorte, encontra um garoto que passa a ajudá-lo após a mãe falecer.

Abordando o tema de intolerância religiosa, o conto “O mistério da vila”, fala sobre um tema ainda tabu na sociedade brasileira, religiões de matriz africana, preconceituosamente chamada de macumba. Relata como todos tratam como se fosse um assunto “proibido”, mas quando necessário, é a única saída com resultados imediatos.

“Sextou u u!” fala sobre a vida de um entregador de panfletos. Ao final do conto, roubam o dinheiro que o personagem trabalhou arduamente para conquistar e percebemos que não é uma vida fácil, fica nítido o preconceito racial e social que o narrador sofre.

No último conto, “Travessia”, é bem triste porque Beto foi expulso da favela por um erro cometido e não pode nem se despedir das pessoas que ama.

O autor narra nesse livro, histórias verossímeis com a realidade, as quais viveu ou presenciou, pois ele nasceu e mora até hoje em uma favela do Rio de Janeiro, onde as histórias do livro são ambientadas. Geovani usa a linguagem de quem mora lá, isto é, muitas gírias, coloquialismo, informalidade e fuga da escrita normativa da Língua Portuguesa; o que dificulta a leitura e compreensão, por não ter significado no próprio livro das palavras usadas.

O livro é indicado para jovens e adultos com interesse no assunto, e é muito interessante ter uma visão diferente das periferias e favelas brasileiras, existe um estereótipo criado sobre isso, e a mídia deixa transparecer somente o que convém, através de novelas e reportagens, sobre as classes menos favorecidas. A literariedade está presente em grande parte das histórias, por ser uma realidade somente das periferias e favelas brasileiras, onde parte dos leitores não estão inseridos e, por isso traz o estranhamento. *O sol na cabeça*, de Geovani Martins é relatado sobre a visão de quem está vivenciando aquela realidade de vida, isto é, que enfrenta a marginalidade cotidiana. É necessário ter o entendimento de que nem todos são culpados e estão no meio daquela criminalidade por que querem, existe na periferia amor, crenças, famílias e escolas.

**Anexo K – Resenha I.M.**

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **“Hibisco roxo”**. Ed schwarcz Ltda. 2011. 985p.  
ISBN 97-85-359-1850-2

Resenhista: I.M.

Resenha: “Hibisco Roxo”

**Entre O Confinamento.**

Chimamanda Ngozi Adichie nasceu em 1977 na cidade de Enugu, e foi criada em Nsukka, na Nigéria. Faz parte da etnia africana Igbo, da aldeia em Abba. O povo Igbo foi muito atingido pela escravidão e por conflitos em busca de independência da República do Biafra, nos quais foram derrotados.

Adichie estudou medicina e farmácia por um ano e meio na universidade em que seus pais trabalhavam e, aos dezenove anos ganhou uma bolsa de estudos na Drexel University, então se mudou para os Estados Unidos, onde cursou comunicação, e ciências políticas e, posteriormente, fez mestrado em escrita criativa na Universidade de Johns Hopkins de Beltimor, e também em estudos africanos, na Universidade Yale.

Adchie escreveu vários livros, entre eles “Hibisco Roxo”, seu primeiro romance lançado em 2003. Por conseguinte, vieram as outras publicações, como “Meio Sol Amarelo” (2006), “They Thing Around Your Neck” (2009), e Americanah, além do livro “Sejamos Todos Feministas” (2015). A escritora realiza também muitas palestras, principalmente na Nigéria e nos Estados Unidos.

No livro “Hibisco Roxo”, a personagem e narradora do romance, Kambili, faz parte de um sistema patriarcal sufocante, no qual são demonstradas ações durante a história que comprovam isso, reveladas principalmente nas ações do pai, Eugene. Chimamanda Adichie ao fazer isso apresenta a obra com traços da sociedade trazendo também aspectos da época em que a Nigéria, sofria com a colonização pelo Reino Unido. Durante a história, Kambili descobre, através de sua tia Ifeoma, o lado obscuro da Nigéria, o qual ela não fazia parte, nem ideia de que existia. É possível relacionar esse fato presente no romance com uma das palestras dadas ao TED

(Technology Entertainment Design) “O Perigo De Uma História Única” aonde a autora relata:

‘Minha colega de quarto americana ficou chocada comigo. Ela perguntou onde eu tinha aprendido a falar inglês tão bem e ficou confusa quando eu disse que, por acaso, a Nigéria tinha o inglês como sua língua oficial. Ela perguntou se podia ouvir a minha “música tribal” e, conseqüentemente, ficou muito desapontada quando eu toquei minha fita da Mariah Carey. O que me impressionou foi que ela sentiu pena de mim antes mesmo de ter me visto. Minha colega de quarto tinha uma única história sobre a África. Uma única história de catástrofe. Nessa única história não havia possibilidade de os africanos serem iguais a ela’<sup>39</sup>.

Esse exemplo presente na fala de Adichie mostra algumas características de sua vida presentes na obra “Hibisco Roxo”, como alguns momentos em que Kambili e Jaja passaram na casa de tia Ifeoma e perceberam uma outra Nigéria, antes desconhecida.

Num romance com traços de biografia, ficção e fatos históricos, a autora e escritora Chimamanda Adichie apresenta a história com o título “Hibisco Roxo” que remete à relação existente entre Jaja, com as flores de Hibisco. Esse fato presente na narrativa inicia o clímax da história, quando o garoto começa a se expressar e se impor às vontades do pai, e incentiva a mãe a fazer o mesmo, revelando neles o descontentamento com a vida que levavam ao lado do pai.

Adichie escreve a obra com o intuito de mostrar as verdades por detrás de um povo silenciado pela cultura britânica, responsável pela colonização do país e, principalmente, para combater representações negativas do continente africano. Esse silenciamento acontece por várias vezes na obra, através da língua e da religião britânica. Além de confrontar com as representações feitas pelo ocidente em relação ao povo africano, a obra foi influenciada também pelo idioma nigeriano, trazidos no livro por algumas palavras em igbo, o que é muito marcante.

Outras impressões obtidas através da leitura da obra é com relação ao papel social do homem, representado por Eugene, pai da protagonista. Eugene recebe o título de **omelora**, “aquele que faz pela comunidade”, essa titulação faz com que ele seja muito apreciado pelas pessoas, mas existe no personagem uma dupla personalidade, que se confronta com suas ações dentro da própria família: a violência sofrida por Kambili, Jaja e mama. Tais violências são justificadas sempre pela

---

<sup>39</sup> Trecho do discurso proferido pela autora em uma conferência conhecida como TED. Disponível em: <https://youtu.be/D9Ihs241zeg> Acesso em: 21 de junho de 2019.

religiosidade do personagem.

Fica evidente também a superioridade que Eugene sente em relação a religião do pai, seguidor de uma matriz africana que presta adoração a muitas entidades espirituais. Esse fato presente na história é o que causa o distanciamento entre o pai e o filho. Kambili também é consumida em algumas situações por essa aversão pela religião do avô, resultado da vontade de satisfazer as expectativas do pai, como mostra o trecho.

‘ - Por que PapaNnukwu é um pagão. - Papa ficaria orgulhoso se soubesse que eu tinha dito isso. - Seu PapaNnukwu não é um pagão, Kambili, é um tradicionalista – disse tia Ifeoma. Olhei atônita para ela. Pagão, tradicionalista, o que importava? Ele não era católico e pronto; não era da nossa fé. Era uma dessas pessoas por cuja conversa nós rezávamos, para que elas não acabassem no tormento eterno dos fogos do inferno.’ (LIMA, CUNHA, p. 8)

A grafia da autora e escritora da obra, Chimamanda Adichie, é composta por elementos que demonstram a intencionalidade da narrativa, o que facilita o gosto pela leitura, já que, visualmente, é algo que chama muito a atenção de nós leitores. Além disso, o envolvimento das ocorrências da guerra destacadas pela autora dentro da história, é algo que chama muito a atenção pela forma em que foi empregada.

“Hibisco Roxo” é um livro altamente rico em conteúdos importantes para a construção de uma opinião embasada em fatos, quando diz respeito a histórias, culturas e povos que não conhecemos. Por esse motivo, torna-se uma obra tão importante, ainda mais por ser escrita sobre uma visão da qual conhece os dois lados da experiência vivida pelos personagens Kambili e Jaja.

Dessa forma a vivência como leitora da obra permitiu-me uma visão mais crítica da realidade em relação a outras culturas. Por esse motivo seria muito importante e enriquecedor a apreciação por parte de jovens que estão diante de situações mundiais tão discutidas atualmente, e que raramente possuem uma opinião formada sobre os assuntos. Por apresentar tantos conflitos é que a obra “Hibisco Roxo” de Chimamanda Ngozi Adichie, como muitas outras, deveriam ser discutidas e usadas como parte de fundamentos em assuntos que são tratados na história do livro e na sociedade atual.

LIMA C; CUNHA J. Colonialismo em Hibisco Roxo e Réplica: Diálogo Entre Francis Fanon, Aimé Cesaire e Chimamanda Ngozi adichie.

**Anexo L – Resenha J.F.**

ALVES, I, A; ALVES, T, A. O perigo da história única: Diálogos com Chimamanda Adichie

BRITO, Maria Conceição Evaristo de. **Olhos D' Água**: Editora Pallas,2008

**AS LUTAS DAS MULHERES**

Resenhado por Josefa Cavalcante  
Profª Bruna Barbosa

A escritora Conceição Evaristo é contemporânea em todos os aspectos da coletânea de contos, em seu livro *Olhos d' Água*, escreveu 15 contos divididos em 116 páginas que retrata a vida de muitas pessoas negras marginalizadas e muito realistas. Conceição mora em Belo Horizonte, estudou Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é militante do Movimento Negro e participou de atividades da Militância Política Social.

No texto, a autora ressalta a triste dureza de viver uma vida de pobreza na sua infância, que coincide com a realidade da mãe, em meio da violência urbana, cometidos contra mulheres, crianças e idosos vividos nas favelas das grandes cidades.

São vários personagens que representam fatos à qual vivem as pessoas das classes menos favorecidas, em um planeta turbulento, inconcebível e esquecido pelo poder aquisitivo.

São contos marcados pela divisão de classes, discriminação racial, e uma massa sangrenta, que ainda andam numa corda bamba, como por exemplo o conto em que Maria, uma empregada doméstica, que ao pegar o ônibus de volta para casa, se depara com bandidos e se assusta quando percebe que um deles é o seu ex marido, pai de seu filho mais velho (EVARISTO, 2018, p.41).

Maria sente saudades do tempo que eram felizes, onde se dividam a companhia e o amor do ex companheiro. Sofreu a dor, vergonha e revolta, por ser mulher de um bandido, naquele momento sendo julgada e massacrada por um crime

que não cometeu.

Outro texto emocionante foi quando a mãe cozinhava na panela e não sentia cheiro algum, porque não havia alimentos para comer (EVARISTO, 2018, p.16). Aqui é retratado a miséria de um povo oprimido e sonhador com melhores condições de vida.

O cooper de Cida, nada mais é que, a rotina em que a mulher se depara com a correria do dia a dia. Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos, mostra os tesouros e o destino da menina encontrada no meio de conflitos.

O trecho marcante foi “combinamos de não morrer” (Evaristo, 2018, p.6), retrata que a morte brinca com as balas nos dedos dos gatilhos dos meninos, onde Davi se lembra do combinado, o juramento feito em voz trêmula.

O livro é fundamental para entendermos e visualizarmos a violência e as dores sofridas diariamente pelas negras na sociedade. É uma obra inovadora que sensibiliza o sentimento de cada leitor. O livro é indicado para o público em geral, pois o tema abordado é recorrente da nossa sociedade como o preconceito racial e discriminação à mulher.

## Anexo M – Resenha L.R.

MOORE, David Barclay. **As estrelas sob nossos pés**. 1. ed. [S.l.]: Plataforma21, 2018. 309 p.

### Vida na comunidade

Por L.R.

O romance *As estrelas sob nossos pés* (19 de setembro de 2017) foi escrito por David Barclay Moore (1970), e lançado no Brasil pela *Plataforma 21*, em 2018. O livro foi vencedor de vários prêmios pela sua literariedade, como, por exemplo, *New York Times Notable Book of the Year*, *Kirkus Reviews Best Children's Books*, entre outros. A obra está sendo adaptada à versão cinematográfica pela direção de Michael B. Jordan.

David Barclay Moore é um estadunidense que nasceu e foi criado em Missouri, estudou Escrita Criativa, Linguística e cinema na *Howard University*, e atualmente mora em Nova Iorque. David estreou com a publicação da obra *As estrelas sob nossos pés*, baseado em sua vida: “Um dos motivos que me levou a escrever [...] é não existirem livros suficientes com as vozes dos personagens que são parte da minha história.” (MOORE, 2017, nota do autor, S.P.)

A obra aborda vários temas relacionados à violência e à desigualdade social. A existência da criminalidade nos bairros de *Brooklyn* e *Manhattan* foi um dos destaques do livro, pois Wallace, popularmente chamado de Lolly, mora no *Harlem*, um dos distritos de *Manhattan*, e conta, em primeira pessoa, os efeitos causados em sua vida pelo tráfico e as gangues, que estipulavam territórios proibidos entre os bairros. O próprio garoto relata sobre esses limites:

Onde eu moro tudo tem a ver com fronteiras. [...] Quando se é uma criança pequena no Harlem, você pode muito bem ir a qualquer lugar e fazer o que quiser, desde que tenha cuidado. Mas quando começa a ficar mais velho [...] as coisas começam a mudar. Não se pode ir a qualquer lugar. (MOORE, 2017, p. 10).

Moore, teve como prioridade o esclarecimento de alguns elementos culturais, como, por exemplo, palavras, comidas e costumes, que poderiam ser expressões que

resultariam em obstáculos para o entendimento da obra. O romance aborda a questão das várias nacionalidades concentradas nas comunidades e, isso é um ponto significativo a ser ressaltado, pois abrange a intolerância que muitos tem sobre uma nacionalidade distinta da sua. Porém, vale destacar que uma cultura nunca é unitária, ou seja, há sempre uma mistura de culturas para constituir uma, portanto, as várias nacionalidades presentes na sociedade é algo favorável para enriquecer culturalmente essa sociedade, em vista disso, a abordagem desse ponto na obra, é de uma importância ímpar para a conscientização do leitor.

A obra contém vários personagens que dispõem de características e personalidades distintas umas das outras, tendo como intuito a demonstração da diversidade social, que possui um papel significativo na crítica que a obra realiza. Lolly Rachpaul é um garoto negro de 12 anos de idade que tem aptidão para construir esculturas com Legos e, com essa habilidade, descobriu um modo de sair do sofrimento causado pela perda de seu irmão Jarmaine, que foi assassinado por traficantes de uma gangue rival da qual pertencia.

Big Rose é uma personagem que aborda um tema de muito destaque na sociedade atual. Rose é uma garota autista que sofria *bullying* e, com o decorrer da obra, aproxima-se de Lolly e começam a viver uma história de muito companheirismo. Ela perdeu sua mãe num ato de suicídio ao se jogar de um edifício, portanto, ela estava passando por um sofrimento semelhante a de Wallace, sendo assim, eles constroem juntos a cidade de Harmoniee – nome da cidade de Legos que Lolly criou para fugir de seu sofrimento –. O autismo de Rose foi ressaltado no final da obra, uma vez que confirmado que ela necessitaria de atendimentos especiais, ela precisaria mudar da escola para uma instituição especializada em autismo. Assim como Sr. Ali – diretor da escola – afirma ao conversar com Wallace: “[...] Rose é diferente de todos vocês. [...] depois da avaliação do serviço social, concluíram que a menina se enquadra em um espectro do autismo.” (MOORE, 2017, p. 292)

O autor usou uma linguagem coloquial na obra, no intuito de abranger todos os públicos desde crianças a adultos. Há uma verossimilhança no texto do livro, uma vez que a história ocorre em um espaço semelhante a sociedade real, retratando a dificuldade e o preconceito sofrido pela população negra. Isso é demonstrado quando Lolly e Big Rose tiveram que demolir sua cidade feita de Legos, Vega – melhor amigo de Wallace – se pronunciou, dizendo: “Acho que deve ser difícil ser um artista de verdade. [...] se a gente fosse diferente, você sabe, [...] É que fazer boa arte ou boa

música não é o tipo de coisa que realmente esperam da gente.” (MOORE, 2017, p. 201)

Vega tem um papel muito importante no desenvolvimento da história, pois dá ênfase ao aspecto sentimental da obra. Como na ocasião em que Lolly e Vega, ao saírem de uma mercearia, foram agredidos fisicamente por dois garotos, que sempre os perseguiram. Porém, o que mais importa sentimentalmente, é a descrição de Lolly ao se referir ao seu amigo dentro do camburão da polícia que fora buscá-los no local:

Vega se virou para mim devagar, deixando a cabeça pender por cima do ombro. Um de seus olhos estava inchado. [...] Os olhos dele, o jeito que olhou para mim, aqueles olhos não estavam com sono. Estavam endurecidos. [...] Eles tinham mudado. O antigo Vega tinha sido largado para trás naquela calçada em frente à loja do Manny. Esse novo Vega andando no banco de trás de um carro da polícia comigo era alguém que eu ainda não conhecia. (MOORE, 2017, p 208)

Com essa declaração, é fácil enxergar que a violência tirou a pureza e a bondade do garoto, como se cada pancada que ele levou tivesse tirado sua essência amável, sua infância.

O autor faz uma declaração em sua nota afirmando que: “ler é uma forma de ouvir” (MOORE, 2017, nota do autor, S.P.). Moore teve como objetivo dar voz a personagens que representam a realidade de muitos na sociedade e, complementando essa ideia, declara que: “[...] escutar é a melhor maneira de aprender sobre quem é diferente de você” (MOORE, 2017, nota do autor. S.P.).

A obra é recomendada pelo seu intuito de mostrar a desigualdade ainda existentes nas comunidades, pois trata das vantagens que pessoas brancas têm sobre os negros, e isso precisa ser explicitado para conscientizar a sociedade. O livro aborda os temas racismo e *bullying*, que são atos de crueldade e discriminação que ainda permeiam a sociedade atual. A abordagem desses temas é de extrema importância, pois leva o leitor a conhecer os traumas que são causados nos indivíduos que sofrem com essas violências.

**Anexo N – Resenha M.T.**

MARTINS, Geovani. **O Sol na Cabeça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

**O Sol da Periferia****M.T.**

O Sol na Cabeça foi escrito por Geovani Martins e publicado em 2018. Esse é um livro de contos, são 13 histórias que trazem como protagonistas jovens habitantes das favelas cariocas. Da galeria de personagens, temos pichadores, usuários de drogas, soldados do tráfico, vítimas da segregação racial e social, que tão bem caracterizam nosso país. Uma coisa que ainda precisa ser dita é que o autor habita o mesmo espaço dos seus personagens. Nascido em Bangu, Geovani M. morou na Rocinha e no Vidigal, que são comunidades do Rio de Janeiro, além de ter tido uma infância e adolescência bastante pobres. Isso é importante ser dito por não ser tão comum termos esse perfil de autor, com a história e bagagem do Geovani.

A literatura infelizmente ainda é um território bastante elitista, então é importante nós termos não só personagens periféricos, mas também um autor de periferia, uma voz nova, dissonante. E é interessante como o autor escapa da armadilha do exotismo, ele não apresenta a favela para uma classe média leitora, nem cria um livro de curiosidades ou didático, ao contrário disso, apresenta o protagonismo pertencente aos marginalizados, e um recurso utilizado pelo autor para dar maior autenticidade e representatividade à obra é a linguagem.

Os contos são bastante orais, cheios de gírias e expressões e essas gírias não são externas, muito menos estranhas, deixando de vir em itálico, de forma mais suave e informal. O Geovani não só dá voz aos marginalizados, mas também respeita suas diferenças, suas particularidades. A favela é um ambiente muito rico em narrativas, mas também em formas de expressão.

Algumas passagens são um pouco complicadas e exageradas em relação a linguagem, principalmente o impacto que temos ao ler *Rolézim*, o mais radical deles no que diz respeito a variação linguística, mas essa estranheza faz parte da experiência de leitura, de imersão nas diferenças sociais propostas pela leitura, para conhecermos melhor o ambiente do protagonista e perceber outras realidades.

Um conto no qual podemos claramente perceber essa desigualdade social é o segundo, *Espiral*, que mostra um jovem que se surpreende ao perceber que as pessoas tem medo dele. Sempre que ele se aproxima, as pessoas abraçam suas bolsas, fogem para lojas, mudam de calçada, mesmo sem ele ter feito nada. Talvez pela cor da sua pele, lugar onde mora, origem; um medo gerado por “poeiras de outras épocas”, nesse conto acompanhamos como o ódio do protagonista surge, como ele planeja lidar com esse medo dos outros.

O sol na cabeça é também um dos destaques da feira de Frankfurt, mostrando o sucesso do autor com o livro. Os direitos de publicação da obra foram vendidos para oito países antes mesmo de sua publicação no Brasil, o livro também teve seus direitos de adaptação para o cinema vendidos, deixando a possibilidade de em breve termos um filme baseado nessa maravilhosa escrita.

Essa obra é indicada para jovens e adultos pela sua qualidade de imersão na leitura, além de proporcionar a vivência do autor em sua escrita. A forma que o livro conduz a vida do pobre na favela é um diferencial que pode ser passado adiante para outras classes sociais, contribuindo com o conhecimento do autor, sobre como a vida se passa na periferia sem a diminuição ou fetichismo desse ambiente.

**Anexo O – Resenha D.N.**

MARTINS; Geovani. **O sol na cabeça**. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 2018. 120 p.

**UMA REFLEXÃO SOBRE O PRECONCEITO****Resenhado por D.N.**

Geovani Martins, autor do livro *O sol na cabeça*, nasceu em 1991, na cidade de Bangu, no Rio de Janeiro. Trabalhou como “homem-placa”, atendente de lanchonete, garçom em bufê infantil e em barraca de praia. Em 2013 e 2015, participou das oficinas da Festa Literária das Periferias, a Flup. Martins publicou alguns de seus contos na revista *Setor X* e foi convidado duas vezes para a programação paralela da Flup.

Em *O sol na cabeça*, o autor apresenta a realidade da população periférica carioca, dividindo em 13 contos baseados em fatos reais com adaptação ficcional. Martins emprega linguagem coloquial em sua obra, dessa forma o leitor compreende melhor os contos do livro, facilitando sua reflexão após a leitura.

Em todos os contos, Martins descreve os altos e baixos vivenciado por crianças, jovens e idosos no subúrbio, enfatiza a discriminação sofrida por negros, a forma que a polícia aborda toda essa camada considerada inferior, sem diferenciar bandido de cidadão de bem, como se todos fossem ruins, como é transmitido no conto “A história do periquito e do macaco.” Nesse conto vemos também o sofrimento da família de um militar, quando ele morre em missão na favela; infelizmente há tristeza dos dois lados. No conto “Espiral”, um jovem procura entender porque as pessoas correm, mudam de calçada e temem sua presença quando se aproxima delas, sem que ele desse motivo para isso.

O autor relata que parte dos periféricos busca destaque no mundo do crime, acreditando que, para obter prestígio, é necessário se igualar a maioria, mesmo que seja ilegal, tudo para não ser motivo de piada, fracasso, como no conto “O primeiro dia”, no qual André, jovem de 11 anos sonhava em estudar na escola dos “grandes”, pois dessa forma conquistaria prestígio, caso entrasse para uma das gangues de briga para defender seu colégio.

Geovani Martins discute a questão dos que usam drogas para esquecer da miséria em que vivem. Em “Rolezim”, conto de um grupo de amigos que saem para ir à praia, isso fica nítido. É perceptível que nesses passeios de “rolezinho”, os jovens geralmente não voltam vivos para casa.

O sol na cabeça mostra também os que sonham com a vida fora da favela, como ser jogador, piloto de avião. Transmite empatia, como em uns dos contos mais lindo do livro, “O caso da borboleta”, no qual Breno, de 10 anos, apaixonado por borboletas, observa uma cair na panela cheia de óleo e depois imagina como ela se sentiu ao cair. Sua avó dizia que “ninguém nasce borboleta, torna-se”, então Breno sonhava em voar.

Martins esclarece muito bem o cotidiano da sociedade suburbana em sua obra, é um livro que causa emoção e faz com que o leitor reflita sobre suas ações cotidianas, sobre julgar sem conhecer. Os contos mostram que todos buscam evoluir, mas isso não será possível enquanto houver discriminação e briga por poder, isso causa apenas sofrimento, o mundo precisa de união para evoluir.

**Anexo P – Resenha D.R.**

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2014. 116 p.

## Lágrimas de esperança

Por D.R.

Maria da Conceição Evaristo de Brito é uma grande escritora da literatura afro-brasileira. Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense, Conceição Evaristo estreou na literatura em 1990 através de publicações na série Cadernos Negros. Autora de romances, contos e poemas, suas principais obras são Ponciá Vivêncio, Becos da memória, Insubmissas lágrimas de mulheres, Olhos d'água, Histórias de leves enganos e parecenças e Poemas da recordação e outros movimentos. Em seus livros, a escritora aborda questões de raça e gênero, com o objetivo de mostrar a desigualdade e violência sofridas pela população afro-brasileira em nossa sociedade.

Olhos d'água, coletânea de contos publicada em 2014, retrata a vida de diversas personagens, mulheres, homens e crianças, que enfrentam diariamente a discriminação, miséria, fome e os perigos da violência urbana. O livro é dividido em 15 contos nos quais a autora, sem perder o lirismo, relata a dolorosa realidade vivida pela comunidade periférica afro-brasileira.

A estrutura do livro é construída através de uma narrativa que rompe com a linearidade. Alternando entre passado, presente e futuro, Evaristo utiliza-se de uma linguagem coloquial, retratando fielmente a subjetividade de cada personagem. Outra característica do conto é o revezamento de narradores, havendo momentos em que a própria personagem conta sua história.

Logo no início, ainda no prefácio do livro, está presente a frase: “Minha mãe sempre costurou a vida com fios de ferro”, que resume a característica principal das personagens: pessoas que travam uma luta diária pela sobrevivência em meio à duras condições de vida, lidam com a fome causada pela pobreza, com a dor da morte precoce causada pela violência, além dos dilemas sociais, sexuais e existenciais, comuns a todo ser humano.

O primeiro conto, de mesmo nome da obra, traz a história de uma filha presa

na dúvida sobre a cor dos olhos de sua mãe. Essa insistente questão a faz voltar às suas origens e encontrar a mulher, descobrindo que a cor dos olhos de sua mãe era de olhos d'água. O segundo e o terceiro contos retratam a vida de Ana Davenga e Duzu-Querença. Duas mulheres diferentes, mas com a vida sofrida em comum. Enfrentando situações constrangedoras, medos e incertezas do amanhã, mas que nunca deixavam de sonhar.

A história de Maria, quarto conto do livro, mostra o preconceito, o pré-julgamento, a falta de empatia e a violência que as pessoas negras, pobres e moradoras de periferia sofrem. Maria foi espancada até a morte dentro de um ônibus, voltando de um longo dia de trabalho, simplesmente por ser ex-mulher do homem que acabara de assaltar as pessoas desse ônibus.

Natalina e Salinda, protagonistas do quinto e sexto contos, têm suas vidas marcadas por estupro, violência doméstica, traição, assassinatos e gravidez não desejada. Tudo contado de forma simples e pura pela autora, sem poupar o senso descritivo ao relatar com detalhes cada história e acontecimento.

O sétimo conto da obra traz a história de Luamanda. O capítulo fala de suas descobertas e dores amorosas, de suas experiências e seu crescimento através do tempo, refletindo questões sobre o amor e sobre a vida. O conto seguinte fala da história de Cida, retratando um outro problema que é presente na sociedade atual de forma constante, que é a falta de tempo, a pressa, a rotina programada e cronometrada que muitas pessoas possuem.

A história da menina Zaíta, nono conto da obra, mostra a trágica realidade da vida nas favelas, onde inocentes perdem a vida em tiroteios. O décimo conto da coletânea, o primeiro com protagonista masculino, conta a história de Di Lixão, mais uma história de dor. Física, mental, dor na alma. Dores que se fundem a uma só diante das dificuldades diárias de cada personagem.

O décimo-primeiro conto retrata a breve história de Lumbiá, que foi atropelado tragicamente junto a imagem do Menino Jesus. Lumbiá aguardava ansiosamente pelo Natal para ver o presépio, pois assemelhava aquela humilde imagem à sua vida. Depois de um ato de coragem ao pegar a pequena representação de Jesus do presépio de uma loja, o menino foi atropelado por um carro enquanto corria feliz com Jesus nos braços. Kimbá e Ardoça protagonizam o décimo-segundo e décimo-terceiro contos. Dois homens que viram na morte a escapatória do sofrimento e angústia que sentiam. Personagens que decidiram sentir o doce e fatal gosto do veneno.

O conto “A gente combinamos de não morrer” é o décimo-quarto da obra e retrata, assim como nos outros contos, a vida na favela, o envolvimento com drogas, o tráfico, a violência e a morte precoce. Narra uma história de dor e esperança, de medo e coragem, “coragemedo”, como coloca a própria autora. Dorvi e Bica, personagens desse penúltimo conto, viviam a incerteza do amanhã, sonhavam com uma vida melhor, uma realidade diferente. Dorvi, mesmo sendo envolvido com o tráfico, tinha o seu lado humano e sensível, tinha seus sonhos, suas dores.

A forma realística que Conceição Evaristo escreve, sem meias palavras, reproduz a verdadeira realidade de vida das personagens, porém, contrastando com esse forte aspecto, a autora não deixa de mostrar o lado bom das histórias, por meio do uso de palavras poéticas e uma forma peculiar de unir duas palavras para sintetizar uma ideia como “dedos-desejos” e “abrigo-corção”.

O último conto do livro, traz a história de tristeza e esperança de um povo. Ayoluwa, que significa “a alegria de nosso povo”, é uma menina que, através do seu nascimento, faz renascer a luz nos olhos de pessoas que estavam cegas de sofrimento e desesperança.

Com o objetivo de revelar a desigualdade velada em nossa sociedade, o livro possui uma literatura humanizante, nos fazendo refletir sobre o preconceito e violência que a população negra periférica sofre. A obra tem uma linguagem simples, mas emprega palavras do vocabulário africano, comprometendo a compreensão, em certos momentos.

Sendo uma grande representante da literatura negra, Conceição Evaristo, através de sua escrita, recupera a força e a identidade da cultura afro-brasileira. Olhos d’água é um livro indicado a todos os interessados em questões sociais que abrangem a população negra e que apreciam a literatura realística. Beirando tom de um manifesto cultural, a obra exige sensibilidade por parte do leitor.

**Anexo P – Resenha B.M.**

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Americanah**. Tradução Julia Romeu. Companhia das Letras, 2003.

**Americanah: negros não americanos na América.**

Por B.M.

Chimamanda Ngozi Adichie nasceu em Enugu, em 1977, na Nigéria. Sua família realizou muitas conquistas na comunidade Igbo, seus livros fazem sucesso sendo traduzidos para 30 idiomas, ganhou diversos prêmios e é considerada a mulher que mais influencia na contemporaneidade, dando ênfase pelo racismo sofrido por mulheres negras e africanas.

Em 2003, publicou o romance *Americanah*, que foi eleito um dos dez melhores livros pela *NYTimes Book Review* e ganhou o prêmio *National Book Critics Circle Award*. O romance é considerado intrigante e instigante, envolvendo o leitor em suas 398 páginas com narrador onisciente, que permeia detalhes da protagonista nigeriana Ifemelu. A trama é dividida em sete partes, que tratam, além do racismo a imigração ilegal, o feminismo, depressão e questões políticas. É uma obra moderna que possui características semelhantes às que a autora vivenciou na América.

Logo no início da primeira parte, nota-se um enredo não linear, que demonstra a dificuldade da protagonista em achar um salão especializado em fazer tranças africanas na cidade de Princeton-EUA. A autora desperta o senso crítico do leitor para o primeiro sinal de dificuldade dos negros africanos na América:

[...] Ifemelu não gostava de ir a Treton para trançar o cabelo. Não era surpreendente que não houvesse um salão especializado em Princeton – os poucos negros que ela vira ali tinham a pele tão clara e o cabelo tão liso que era difícil imaginá-los usando tranças –, mas, enquanto esperava o trem na Princeton Junction, numa tarde incandescente de calor, Ifemelu se perguntou por que não havia um lugar ali onde pudesse fazer suas tranças. (ADICHIE, 2003, p.5)

Na segunda parte, o narrador aproveita a brecha em que a cabelereira africana reclama do cabelo de Ifemelu e usa do recurso da analepse para voltar ao passado da personagem, quando morava com os pais em Lagos na Nigéria. Com enfoque no cabelo da mãe da personagem, um cabelo maravilhoso, como descrito no livro:

“Ifemelu tinha crescido à sombra do cabelo de sua mãe. Era preto retinto, tão grosso que sugava dois frascos de relaxante no salão, tão cheio que tinha de passar duas horas sob o secador” (ADICHIE, 2003, p.36). O cabelo da mãe de Ifem despertava curiosidades para estranhos, que questionavam como uma africana tinha um cabelo assim. Ao observarmos esse tipo de questionamento, percebemos que o estereótipo está presente nos pensamentos dos próprios africanos, pois como a autora relata em sua palestra na TED Talks, “*The danger of a single story*”, todas as pessoas ficam impressionadas e se tornam vulneráveis a uma história a qual desde crianças são expostas.

A terceira parte apresenta as dificuldades políticas que Obinze, o primeiro amor da protagonista, enfrentava para conseguir o seu visto americano. Obrigado a tentar ter o visto de forma ilegal, porém, é pego e deportado. Na quarta parte também há grande ênfase na política, pois trata da época em que Obama anunciou sua candidatura nos Estados Unidos, que causou uma grande repercussão e foi o tema para um dos textos do blog de Ifemelu, “Obama é alguma coisa além de negro?”

Na quinta e na sexta parte, o narrador demonstra as consequências do racismo quando Dike, o filho da Tia Uju, tenta se suicidar. Apesar de ser um garoto que todos gostavam, ele sofria um conflito de identidade, pois desde pequeno sua mãe negava sua etnia, porque queria o proteger, como é possível observar no seguinte trecho: “ ‘Lembra quando Dike estava te contando algo e disse ‘nós, negros’ e você disse não somos negros?’ [...]” (ADICHIE, 2003, p. 315).

Como Ifemelu tinha se acostumado com os Estados Unidos, ao chegar em Lagos, na Nigéria, se assustou, não apenas porque havia lixo na beira das estradas e cheiro de fumaça, mas pelas pessoas que viviam lá, como suas amigas que só pensavam em se casar com homem rico para terem uma vida melhor, entretanto o único que não mudara foi Obinze, que, por fim, deixou sua família para reviver seu amor com a protagonista.

Em *Americanah* o racismo é o assunto principal do texto, abordado em todas as partes de diversas maneiras, e, como é possível observar na quinta e sexta parte, a consequência de negros não americanos que sofrem essa infâmia muitas vezes é a tentativa de suicídio, justamente para poderem escapar da pressão que sofrem por todos a sua volta. Chimamanda viveu alguns anos na América e notou muitos casos de racismo e de opressão, com agressão física e psicológica, até mesmo com pessoas de renome, como é o exemplo de Obama, que sofreu ameaças de morte por sua

candidatura.

O enredo possui uma linguagem de fácil compreensão, faz com que a obra possa ser apresentada a alunos de Ensino Fundamental para conscientizá-los e orientá-los da importância de estar atento a forma como se trata uma pessoa de etnia diferente da sua, outro motivo importante para trabalhar esse livro está presente na difusão que a autora realiza da cultura nigeriana, apresentando suas características e particularidades.

**Anexo Q – Resenha E.S.**

COUTO, Mia. **E se Obama fosse Africano?:** e outras intervenções. 1. ed. São Paulo: Companhia de Letras, 2011.

Por E.S.

***Uma África que não é falada, mas entendida***

Mia Couto, pseudônimo de Antônio Emílio Leite Couto, nascido em 05 de junho de 1955, é um escritor e biólogo moçambicano. É o único escritor africano que é membro da Academia Brasileira de Letras, como sócio correspondente, eleito em 1998, sendo o sexto ocupante da cadeira nº 5, que tem por patrono Dom Francisco de Souza. Dentre os muitos prêmios literários recebidos, em 2014 recebeu o Prêmio Neustadt, tido como o “Nobel Americano”, fato notável, pois, apenas dois escritores de língua Portuguesa receberam tal honraria.

Nesta junção de textos, chamado pelo autor de intervenções, Mia Couto nos apresenta vários aspectos que muitas vezes são ignorados pela sociedade. Ideias impregnadas de críticas sociais, culturais, políticas e literárias. Por que um país tão rico culturalmente como a África é tão ignorado e tido como incapaz de gerar arte? Por que os autores africanos são ignorados em detrimento da literatura americana ou de qualquer outro país?

O autor nos apresenta uma África complexa e até mesmo difícil de se compreender, mas que nos encanta. Mia Couto nos mostra, a partir de opiniões políticas sobre o continente, que as diferenças é que tornam esse mundo tão fascinante. A língua portuguesa é um dos fios condutores dos ensaios, o autor nos mostra como a linguagem é uma forma rica de se compreender um povo e seus costumes, como a linguagem é viva e nos permite viajar pela cultura e também dentro de nós mesmo.

Alguns textos se tornam repetitivos ao longo do livro, mas é compreensível já que o livro é uma coletânea de palestras proferidas pelo autor em diversos países.

Além disso, o autor escreve de maneira fluída, o que torna a leitura muito agradável, mesmo quando o tema não é dos mais leves.

O livro em geral é de fácil leitura, é indicado a todos os públicos e deveria ser uma leitura obrigatória, pois nos remete a ensinamentos que estão além do senso comum. Nos faz pensar sobre as condições africanas ao povo brasileiro, nossa história se cruza e nossas mazelas são muito parecidas. Mia Couto cita várias vezes autores brasileiros que ajudaram na construção da literatura africana de língua portuguesa, como Jorge Amado e Guimarães Rosa.

Para finalizar, é extremamente interessante a intervenção que leva o nome desse livro: "E se Obama fosse africano?". O autor apresenta a hipocrisia do povo africano no momento em que Obama foi eleito presidente dos Estados Unidos. Uma alegria raramente vista tomou todo o país. A verdade é que Obama é negro somente nos Estados Unidos. Na África ele seria mulato e, portanto, não teria tido a menor chance de vitória. Ele teria sido ignorado, torturado, silenciado (morto) ou simplesmente nem teria concorrido. O povo desse país tão rico culturalmente precisa lutar para ter seus próprios políticos a quem essa veneração seria mais justificável. Como o próprio autor diz no livro:

"Só há um modo verdadeiro de celebrar Obama nos países africanos: é lutar para que mais bandeiras de esperança possam nascer aqui, no nosso continente. É lutar para que Obamas africanos possam também vencer. E nós, africanos de todas as etnias e raças, vencermos com esses Obamas e celebremos em nossa casa, aquilo que agora festejamos em casa alheia."

## Anexo R – Resenha F.A.

LEE, Nelle Harper. **O sol é para todos**. São Paulo: José Olympio, 2010, 364 p.

### O racismo sob olhos infantes

Resenhado por F.A.

Harper Lee foi uma importante escritora da literatura norte-americana que teve seu talento reconhecido através de seu primeiro livro, cujo sucesso lhe rendeu um dos maiores prêmios da literatura na categoria de ficção, o Prêmio Pulitzer. A autora nasceu em Monroeville, Alabama no ano de 1926. Influenciada pelo pai, cursou direito na Universidade de Alabama e em 1950 foi para Nova York onde escreveria um livro. Faleceu no ano de 2016, deixando apenas duas obras publicadas. Sua primeira obra, intitulada “*O sol é para todos*” apresenta, através do ponto de vista de uma criança, situações em que o racismo e o preconceito se mostram presentes. A obra divide-se em duas partes e possui trinta e um capítulos. Na primeira parte o narrador introduz os personagens e a cidade de Maycumb, onde a história se passa. A segunda parte, por sua vez, retrata a resolução do conflito dramático.

O livro começa com a apresentação dos moradores que habitam a cidade e, a partir daí, tomamos conhecimento das peripécias envolvendo as crianças. Jean Louise, também conhecida como Scout, narra um mistério envolvendo um de seus vizinhos, Arthur Radley, que não sai de casa há anos. Arthur torna-se uma espécie de conto de terror para animar as brincadeiras de Scout e Jem, seu irmão mais velho. Neste contexto alegre e infante, os irmãos conhecem Charles Barker, apelidado por eles de Dill. O menino também esconde um mistério: é órfão. Ao longo da narrativa, Scout conta sobre as situações de desigualdade que presencia na cidade, desigualdades de todo tipo: de etnia, de classe social e até mesmo de gênero. A princípio, conta sobre a escola em que estuda, onde a maioria dos alunos vive uma condição financeira deplorável. A crise de 29 com a queda da bolsa de valores tem muita influência nesse cenário, visto que a história se passa apenas um ano depois

do ocorrido. Em Maycumb não há nenhum morador financeiramente estável.

Posteriormente, o foco da obra torna-se o caso de estupro que choca a cidade: um cidadão negro é acusado de estuprar a filha de um fazendeiro branco. Atticus, pai da protagonista e famoso advogado na cidade, aceita o caso para defender o réu. Daí em diante, Scout e seu irmão Jem passam a sofrer as consequências da decisão do pai: enfrentam olhares tortos e as críticas ferrenhas dos vizinhos, cuja convicção é de que indubitavelmente Tom Robinson, o acusado, é um criminoso. Nesse meio tempo, a rígida irmã de Atticus instala-se nos aposentos da família e impõe algumas regras que proíbem certos comportamentos por parte dos sobrinhos, especialmente de Scout, a quem julga ser um grande problema por sua ausência de feminilidade. Enquanto isso, Atticus continua encarando críticas e até mesmo ameaças da vizinhança até o dia do julgamento.

No tribunal os ouvintes dividem-se: os brancos torcem pela condenação de Tom e os negros torcem por sua absolvição. Atticus, apesar de provar a inocência do réu através de evidências coerentes, não consegue evitar sua condenação pela decisão unânime do juiz. Atticus promete ajudar Tom, mas alguns dias depois, ao tentar escapar da prisão, o homem é baleado e morre sem ter a chance de conquistar sua liberdade. Ewell, o fazendeiro que acusou Tom de cometer o crime, tenta se vingar de Atticus por defender o réu. Certo dia, quando Scout e Jem voltavam de uma peça teatral encenada na escola, surpreendem-se com um ataque. Felizmente, Arthur Radley foi capaz de salvar as crianças. Ewell, no entanto, morre após sofrer uma punhalada durante o conflito.

“*O sol é para todos*” é um romance muito bem arquitetado. A escolha do narrador homodiegético contribui em vários aspectos para integrar o leitor à trama. Trazendo a perspectiva de uma criança cuja mente ainda está livre de vis preconceitos socialmente disseminados, a autora entrega ao leitor uma inocente interpretação dos acontecimentos revoltantes da história, fornecendo uma visão única sobre o acontecimento. Além disso, a obra possui também uma escrita dinâmica e fluída, apresentando personagens bem construídos que conquistam o leitor do começo ao fim; cada um com uma particularidade, com opiniões e comportamentos complexos. Não há grandes dificuldades de entendimento no texto, pelo contrário, ele se mostra simples, mas não demasiadamente informal. O ambiente da história também possui uma certa dualidade: é leve por apresentar relatos da infância da protagonista, mas também é tenso por apresentar um caso que provoca indignação e ansiedade. O livro

contribui muito para expandir noções a respeito da desigualdade, mostrando ao leitor através da injustiça pela qual Tom Robinson foi sujeito, o que é o racismo e como ele pode manifestar-se de diversas formas. Sabe-se que, apesar de ter sido publicada em 1960, essa obra continua sendo atual, pois muitas pessoas ainda vivem ou presenciam situações parecidas no contexto contemporâneo. Usando dos artifícios mencionados, a autora constrói uma história que nada tem de ficção. Uma história que dialoga com a humanidade e a empatia do leitor, e que acima de tudo, demonstra como o racismo tem a capacidade de destruir e como esse preconceito deve ser abominado. O livro é recomendado para todos aqueles que procuram aprofundar suas noções a respeito da desigualdade e para quem possui interesse por clássicos da literatura norte-americana ou mesmo por romances de formação. Por conter uma linguagem simples, uma divertida narração sobre a infância e a conscientização a respeito de um tema tão importante, o livro também pode ser recomendado para o público jovem.

**Anexo S – Resenha N.C.**

COUTO, Mia. **Vozes anoitecidas**. 2. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 1987. s.p.

**Moçambique em um período fantástico**

Por N.C.

O autor António Emílio Leite Couto, mais conhecido como Mia Couto, nasceu no dia 05 de julho de 1955 na cidade de Beira em Moçambique. Descendente de portugueses, com 14 anos já publicava seus primeiros poemas no jornal *Notícias da Beira*. Na graduação, cursou medicina, jornalismo e biologia, e hoje é professor da cadeira de Ecologia na Universidade Eduardo Mondlane. Em sua vida como escritor, ganhou muitos prêmios por suas obras, como *Terra Sonâmbula*, *O Último Voo do Flamingo*, e *O Outro Pé da Sereia*, que são coletâneas de contos.

A obra *Vozes anoitecidas* foi publicada originalmente em 1986 e chegou ao Brasil em 2013. Traduzido para outras línguas, como o inglês, o livro alcançou grande público. Trata-se de doze contos que abrangem o fantástico e o realismo mágico. Mia Couto retrata Moçambique de forma ambígua, não deixa de representar a realidade, mas cria um universo fantasioso dentro dela.

O período em que o autor escreveu os contos foi um período de guerra. Em meio ao caos, Mia Couto conseguiu encontrar inspiração para a literatura. A Guerra Civil Moçambicana, que foi o cenário da obra, ocorreu logo após o país ter conquistado sua independência e deixado de ser colônia de Portugal. A colonização ainda deixava marcas, como o apagamento da cultura dos nativos e a imposição da língua portuguesa e a religião cristã. A seca e a fome que assolaram a população são presentes em sua narrativa. Com as escolas precárias, a maior porcentagem do povo era analfabeta.

O conflito armado causou muitas mortes, e a violência contra as mulheres gerou vítimas silenciadas. Um período turbulento para os moçambicanos, que Mia Couto vivenciou, sentindo de perto a dor da miséria: “O que mais dói na miséria a ignorância que ela tem de si mesma. Confrontados com a ausência de tudo, os homens abstêm-se do sonho, desarmando-se do desejo de serem outros.” (COUTO, 1987, s.p.).

Mia Couto gosta de contar histórias, é o que muitos dizem, e por isso ele mistura o realismo com o imaginário, pois simplesmente gosta de inventar. Suas histórias, às vezes cômicas ou fantasiosas, escondem denúncias implícitas, como em relação à violência doméstica e o racismo.

No conto “A fogueira”, é interessante a maneira como ele representa a morte. O casal de idosos, já com sintomas de fraqueza, gastam seus últimos dias sozinhos, esperando pelo fim. Em “O último aviso do corvo falador”, um corvo sai das entranhas de um senhor, o pássaro conversa com os defuntos no mundo dos mortos e traz reclamações. Em “A história dos aparecidos”, dois fantasmas de pessoas baleadas na guerra são considerados cidadãos novamente.

Em alguns contos, as denúncias de racismo e violência contra a mulher estão subentendidas, como em “De como se vazou a vida de Ascolino do Perpétuo Socorro”, “Afiml, Carlota Gentina não chegou de voar?”, “Saíde, o Lata de Água”, “A menina do futuro torcido” e “Patanhoca, o cobreiro apaixonado”, pois as cenas descritas fazem o leitor sentir um incômodo e, assim, perceber o intuito de conscientização.

O propósito do fantástico utilizado nos contos, como em “O dia em que explodiu Mabata-bata” e “As baleias de Quissico”, é de mascarar a realidade cruel. As baleias mágicas simbolizam os submarinos que transportavam armas. A ave do relâmpago, um elemento folclórico, também é metáfora para as bombas: “E antes que a ave do fogo se decidisse Azarias correu e abraçou-a na viagem de sua chama.” (COUTO, 1987, s.p.). Em “Os pássaros de Deus” e “De como o velho Jossias foi salvo das águas”, a crença religiosa é tido como a única salvação em tempos de seca e fome.

*Vozes anoitecidas* retrata Moçambique na visão de Mia Couto, que escreve seus contos aprofundando-se nos problemas sociais existentes do seu local de origem. A linguagem expressa as particularidades do português junto às línguas nativas, e a leitura pode ser difícil, pois está diretamente ligada ao contexto. Por isso, exige do leitor uma pesquisa sobre o país. Contém temas complexos que transmitem fortes emoções, sendo assim, é recomendado a alunos do ensino médio em diante.

## Anexo T – Resenha J.V.C.

D'SALETE, Marcelo. **Cumbe**. 2°. Edição. São Paulo. Veneta. 2018. 192 p.

### Dor e Liberdade

Resenhado por J.V.C.

*Cumbe* foi escrito por Marcelo D'Salete (1976), professor, ilustrador e autor de HQ's, como *Encruzilhada* (Veneta, 2016) e *Angola Janga* (Veneta, 2017). O foco do autor nas obras descritas é a escravidão e a questão do negro na sociedade. Ganhou o prêmio *Eisner*, por *Cumbe*, de melhor edição estrangeira americana, em Julho de 2018, considerado o Oscar dos quadrinhos. A obra trata do tema escravidão, no período colonial, e sobre a resistência negra. A HQ é dividida em quatro capítulos: Calunga, Sumidouro, Cumbe e Malungo.

Um dos pontos a serem destacados no quadrinho, como o autor por meio da sua arte, apresenta uma riqueza de detalhes altíssima dos lugarejos, as propriedades, concepção de personagens e cenários. Sendo, um retrato verossímil com o período seja, pela mão de obra escrava, vestimentas tanto dos escravizados, os senhores e seus funcionários.

Numa perspectiva da narrativa, Marcelo brinca com o leitor, pois, faz com que seja sentido o que irá acontecer com as personagens, trabalhando sua psique, por uso de analepses para melhor conhecer o mundo e suas motivações. Principalmente na maestria do professor em manter o espectador vidrados com decorrer da história.

Outra questão a ser abordada, *Cumbe* sendo situada num momento antigo da história, traz consigo grandes reflexões, seja, o parecer em detrimento do ser, uso dos animais ou do próprio ser humano como um produto, as questões que eram tratadas como normais nesse período da escravidão e o homem como um ser de defeitos, violento, mas com sonhos a serem almejados.

Sobre os estudos de D'Salete, só ressalta seu amplo conhecimento para a construção do tema, seja, na representação física dos objetos, adornos das personagens, termos para se adentrar mais ainda nesse universo como nsanga, sumidouro e até num determinado momento a figura de quibungo para um melhor

desenvolvimento da narrativa.

Como o escritor sabe costurar seu enredo, seja de uma maneira direta, como um respectivo personagem em busca de cumprir uma promessa ou de maneira filosófica com a criança de Calu. Levando em conta, todas as atrocidades cometidas, seja do abuso infantil, assassinato e entre outros, mas, tudo isso de forma emocionante, construindo uma certa expectativa do que irá acontecer as personagens e todas as críticas muito bem pontuadas.

O ilustrador demonstra todo um carinho pela sua obra, pois, as histórias mesmo sendo fechadas possuem um gral de progressão, alguns personagens aparecem em outras, um contexto histórico é apresentado numa das narrativas por meio de uma retomada ao passado, onde é visto a chegada de alguns escravos ao Brasil e no fim culminando no desfecho que traz à tona todas as perdas que ocorreram, porém, a liberdade conquistada e a esperança de um futuro melhor.

A leitura de Cumbe vale muito a pena, não só como entretenimento, mas como uma obra necessária, pois lida com o tema escravidão com maestria, de forma a conscientizar o leitor. Marcelo busca expor todo o sofrimento ocorrido pelos escravos, tecendo críticas sociais atemporais mesmo a obra sendo situada na escravidão e por ser como um documentário daquele tempo. Contudo, a junção de todos os estudos do autor mais uma narrativa emocional e condizente ao período a faz uma excelente história em quadrinhos e recomendada para os leitores assíduos do meio e como para novos leitores.

## Anexo U – Resenha B.A.

MARTINS, G. **O Sol na Cabeça**. 1. ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2018

Resenhado por B.A.

### Escritos de favela por Geovani Martins

Geovani Martins, autor do livro de treze contos *O Sol na Cabeça*, nasceu no dia 18 de julho de 1991 em Bangu, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro e hoje vive no Morro do Vidigal, Zona Sul. É negro, pobre, filho da cozinheira Dona Neide que o sustentou até escrever seu livro, pois o escritor tinha certeza que seria sucesso e quando o perguntavam qual o motivo de sua convicção e autoconfiança, ele dizia que vem “do desespero”. Mesmo morando com sua mãe, Martins trabalhou em vários lugares diferentes como atendente de lanchonetes, garçom de buffets, homem-placa no Rio de Janeiro, ou seja, mesmo tendo sua mãe para apoiá-lo, ele continuava a ajudar em casa.

Em resumo, Geovani Martins é um escritor fantástico de 27 anos, que estudou até a oitava série e possui apenas uma obra. Isso nos convence de que, nem todos os grandes autores estudaram em renomadas instituições e nem possuem majestosos diplomas. Seu livro fez muito sucesso no meio dos famosos também, grandes artistas como Chico Buarque, Lázaro Ramos, João Moreira Salles elogiaram a obra com muito fulgor e chegaram a dizer que Martins criou uma nova vertente da língua portuguesa.

Seu livro possui treze completos contos, 112 páginas e uma única edição que ganhou o coração de muitos leitores. As histórias retratam, fielmente, a realidade dos jovens das periferias cariocas. Os textos abordam desde o comportamento de crianças que brincam na rua até jovens que estão no mundo das drogas. Martins utiliza linguagem regional, muitas gírias e neologismo durante o enredo, isto dificulta um pouco a compreensão, pois assim como palavras muito difíceis atrapalham o entendimento, as gírias também. Como dito anteriormente, o autor nasceu e cresceu na periferia e isto o ajudou muito na escrita e desenvolvimento do conto, pois ele vivenciou todas as consequências, boas e ruins, de morar na favela.

O livro começa com o conto Rolézim, que narra a história de um grupo de amigos que decide curtir um dia de sol na praia do Rio de Janeiro. O objetivo do

passeio é relaxar fumando maconha, mas esta é uma parte difícil já que eles não tinham os materiais necessários e para sustentar o vício e pegavam dinheiro de casa para comprar drogas. Neste dia os “canas”, como se referem aos policiais, estavam fazendo monitoramento redobrado da área e prendendo os menores que não portavam sua identidade. Os jovens amigos foram barrados mas o protagonista, que o autor não cita o nome, consegue escapar correndo e chegar em sua casa sem nada acontecer.

O sexto conto do livro intitulado “Primeiro Dia” aborda a história de André, um jovem que terminou os estudos em uma escola pequena e no outro dia começaria em uma escola maior, com mais professores e mais colegas. Na véspera do seu primeiro dia ele não conseguiu dormir de tamanha ansiedade. Chegou seu tão esperado primeiro dia na escola nova, ficou admirado com as novidades. André só não sabia que para sobreviver ao ensino médio ele precisaria superar a pressão dos alunos mais velhos da oitava série que proibiram o almoço no primeiro dia de aula e assustaram muitos calouros.

O nono conto “Estação Padre Miguel” relata a história de outro grupo de jovens que iam para a linha férrea, lugar com muito lixo e com mau cheiro, para fumar crack e outros entorpecentes. Os policiais tinham proibido o uso de drogas nas margens da ferrovia, pois a situação fugira do controle com o aumento de brigas e roubos. Certo dia os amigos iam visitar um velho amigo que tinha se tornado pai, e no meio do caminho pararam para fumar na escura e vazia cracolândia. O narrador conta que já não gostava mais das drogas e daquele lugar, mas frequentava mesmo assim para manter os amigos. Ele queria ir embora para não chegar com cheiro de crack na casa do colega, embora eles não se importassem. O narrador se preocupa muito com os julgamentos que sofre e se sente vigiado, isto o incomoda muito. Foram embora quando um bandido chegou querendo assaltar os amigos, mas eles respeitaram o rapaz que logo os mandaram embora. O narrador confessa no final do conto que um dia iria escrever esta história e passar para outras pessoas e assim ele o fez, retratando também a influência do meio para o uso das drogas.

O décimo primeiro conto “O Mistério da Vila” também narra a história dos moradores do morro. Dona Iara tinha sua casa no final da rua, é a moradora mais antiga. A misteriosa senhora era macumbeira e isto fazia com que as crianças ficassem muito curiosas para saber o que acontecia dentro de sua casa. Elas brincavam na rua e apostavam quem teria coragem de chegar mais perto do lar de

Dona lara para sentir o cheiro e tentarem ver alguma coisa das macumbas da senhora. Certo dia Dona lara adoeceu e foi para o hospital de ambulância, os amigos ficaram muito preocupados e aflitos, pois acreditavam ser impossível a macumbeira ficar doente. Quando ela retorna à sua casa com saúde, as crianças decidem visita-la pela primeira vez e escutar algumas de suas magníficas histórias. Dona lara está sempre disposta a ajudar a vizinhança com suas preces e orações e quando ela consegue algo por meio de suas intercessões, os vizinhos nunca agradecem pois acreditam que o resultado obtido é devido a suas próprias religiões e não à Dona lara. O protagonista deste conto passou a visitar a senhora todos os dias para escutar suas histórias.

Neste conto é visível um preconceito com as palavras macumba e maconha, os mais velhos da história acreditam que ambas são “coisas do diabo”, pois começam com a sílaba “ma”, que faz ligação com a palavra “mau”.

Durante as histórias também observa-se o emprego do gosto popular, quando o autor insere a letra de um pagode em seu enredo, aumentando a aproximação do leitor com a obra. O uso de gírias, regionalismos e neologismos é muito grande em todos os contos. Por vezes se faz necessária a pausa na leitura para pesquisar significados de determinadas palavras para que a interpretação dos contos não seja comprometida. Mas qual livro que é possível ler todas as palavras e saber todos os significados? As boas obras são aquelas que nos causam estranhamento e fazem refletir sobre o seu conteúdo.

A veracidade do livro pode ser exemplificada no sexto conto onde a realidade das universidades brasileiras é bem retratada. Os trotes das universidades mostram a crueldade dos jovens brasileiros que não possuem pudor ao zombar de alguém, e acreditam que esta é uma forma de recepção boa e fervorosa.

Esta não é, sem dúvidas, uma obra que romantiza a vida nas favelas. Ela é real e fiel ao tratar de assuntos polêmicos como preconceitos.

Venha conhecer um pouco mais sobre a vida nos morros, mergulhe nos treze fantásticos contos de Geovani Martins e descubra como os jovens crescem nas favelas brasileiras. Veja um ponto de vista diferente dos noticiários e vivencie com os personagens sua realidade.

**Anexo V – Resenha G.C.**

MARTINS, Geovani. **O Sol na Cabeça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

BLUSA DE TIME E FUZIL NA MÃO, POR QUE É MEU COTIDIANO E O SEU,  
NÃO?

G.C.

O autor do livro, Geovani Martins, nasceu no rio de Janeiro, no dia 18 de julho de 1991, tem 27 anos. Nasceu e cresceu em Bangu, zona oeste do Rio e só estudou até a oitava série. Morou a vida toda na favela, mudando algumas vezes de uma para outra, fez residência nas favelas Rocinha e Barreira do Vasco, hoje mora no Vidigal. Teve alguns textos publicados em revistas e jornais, textos que contavam sobre sua realidade vivida na favela.

O livro possui treze contos que retratam a realidade na favela vista de vários ângulos diferentes e nos mostrando várias formas de interpretação, muitas vezes a história é narrada por uma pessoa negra, outras, por uma criança.

Inicia-se pelo conto “Rolezin”, que retrata um dia na vida de um jovem carioca que está fumando maconha na praia e quase é pego pela polícia.

Já no conto “Espiral”, o autor relata a história de um rapaz negro que, por ser julgado pelos olhares das pessoas decide começar a segui-las para que pensem que serão assaltadas, a prática se torna cada vez mais forte para ele e o conto se encerra com o que seria um possível crime.

O terceiro conto, chamado “Roleta Russa”, é narrado por um garoto que mora apenas com seu pai militar, que tem uma arma. O garoto decide passar um dia com a arma para impressionar seus amigos e ao final do dia, se arrepende do feito e decide contar o que fez para seu pai.

O conto “O Caso da Borboleta” conta sobre uma criança de 9 anos que se compara a uma borboleta presa no óleo de uma panela. Pode se entender que esse óleo da panela representa os problemas atrelados a quem vive na favela.

Um traficante vinga, com o assassinato de um tenente da PM, os maus tratos realizados com seu irmão por ser usuário de drogas, isso é narrado no conto “ A História do Periquito e do Macaco”.

Dando sequência, no conto “Primeiro Dia”, a história de um menino que em sua

escola nova não se preocupa em estudar, mas em adquirir respeito dos meninos mais velhos e, por ser novato, é submetido ao teste da “loira do banheiro”.

Geovane, no conto “A Viagem”, conta a história de um quarteto de amigos que passam o réveillon na praia. São surpreendidos por ladrões, que desistem de assaltá-los ao perceberem que não são estrangeiros a passeio.

Vemos a partir de uma conversa entre amigos, retratada a realidade de usuários de crack do Rio de Janeiro, no conto “Estação Padre Miguel”. Alguns traficantes surpreendem os rapazes por acharem que eram usuários de crack em uma área proibida por eles mesmos de usar a droga, são liberados em seguida.

O autor, no conto “O Cego” fala sobre um senhor que é deficiente visual e ganha a vida contando sua história no ônibus, acompanhado de um menino na favela que está na vida do crime, somos surpreendidos ao pensar que o senhor tiraria o menino das drogas mas é exatamente o contrário, o rapaz corrompe o senhor cego.

Posteriormente, no conto “O Mistério da Vida”, vemos a história de uma senhora macumbeira, conhecida por todos de sua vizinhança e que vira assunto das crianças quando vai para o hospital por não estar bem de saúde.

O penúltimo conto, chamado “Sextou”, é sobre um jovem rapaz que adquire independência com um emprego, até que um dia decide ir até outro bairro comprar maconha, é surpreendido por quatro policiais que pegam os 100 reais que ele tinha no bolso para pagar uma conta, mas, a pedido do rapaz, o deixam ficar com a maconha.

Em “Travessia”, último conto do livro, vemos a história de um rapaz que trabalhava na boca de fumo, acaba cometendo um homicídio não intencional e é obrigado a sumir com o defunto por ordem do traficante dono da boca. Após cumprir sua missão, é expulso da favela pelo traficante. Ele se sente muito mal por ser expulso do lugar onde sempre viveu e chega até pensar que a morte seria uma melhor punição para ele.

A linguagem é extremamente coloquial e cheia de gírias, facilitando o entendimento da leitura e passando uma sensação de realmente estar inserido no contexto da história. O autor tomou o cuidado de utilizar gírias características da região em que os contos são retratados. A grande maioria dos contos aborda assuntos como preconceito, racismo, pobreza, etc. Isso, infelizmente, é a realidade de muitos moradores da favela, inclusive, foi, por muito tempo, a do próprio autor do livro, Geovani Martins.

O livro é bem complexo em relação ao desenvolvimento dos contos, parecem não ter um final, uma vez que o autor deixa subentendido para o leitor, o desfecho da história, não se sabe se a personagem fez isso ou aquilo, deixa um vazio na mente e faz pensar sobre o que pode ter acontecido no fim, tendo relação com os outros contos e a realidade retratada neles.

A leitura é recomendada para jovens e adultos, por conter linguagem forte, histórias marcantes e extremamente realistas, desperta a curiosidade de saber mais sobre quem sente na pele essa realidade.

## Anexo W – Ementas

Disciplina: <b>Produção literária e representações sociais I</b>			
Carga horária total: 30h	Teórica: 30h	Prática: -	TICS/EAD: até 20%
<p><b>Ementa:</b> Fatores socioculturais da produção literária e suas representações, tendo em conta a diversidade de gênero, sexual, religiosa, dentre outras. Relação entre o autor, a obra e o público. A aproximação da literatura a outras linguagens artísticas e a análise de suas condições sociais, históricas e institucionais na contemporaneidade.</p> <p><b>Bibliografia básica:</b></p> <p>ABDALA Jr., Benjamin (org.). <i>Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo e outras misturas</i>. São Paulo: Boitempo, 2004.</p> <p>CÂNDIDO, A. Literatura e subdesenvolvimento. In: CÂNDIDO, A. <i>A educação pela noite e outros ensaios</i>. São Paulo: Ática, 1989.</p> <p>CEVASCO, Maria Elisa. <i>Dez lições sobre Estudos Culturais</i>. São Paulo: Boitempo, 2003.</p> <p>HALL, Stuart. <i>A identidade cultural na pós-modernidade</i>. Rio de Janeiro: DP&amp;A Editora, 2006.</p> <p>RIBEIRO, D. <i>O que é lugar de fala?</i> Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.</p> <p>SANTIAGO, Silviano. <i>Uma literatura nos trópicos</i>. São Paulo: Perspectiva, 1978.</p> <p><b>Bibliografia complementar:</b></p> <p>ALMEIDA, Júlia; PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. (org.) <i>Estudos culturais: legados e apropriações</i>. Campinas: Fontes Editores, 2017.</p> <p>BARCELLOS, José Carlos Barcellos. <i>Literatura e homoerotismo em questão</i>. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006.</p> <p>BORDINI, Maria da Glória. Estudos culturais e estudos literários. <i>Letras de Hoje</i>, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p.11-22, set. 2006.</p> <p>BOSI, Alfredo. <i>Dialética da colonização</i>. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.</p> <p>BRASIL. <i>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</i>. Brasília: MEC, 2005.</p>			

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Maria Adriana da Silva Caldas. Salvador: Livraria Fator, 1983.

FIGUEIREDO, Eurídice. *Conceitos de literatura e cultura*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

GARCIA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1997.

GUARESCHI, P. A. e JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs). *Textos em representações sociais*. Prefácio de MOSCOVICI, Serge. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HALL, Stuart. Old and new identities, old and new ethnicities. In: KING, Anthony D. (Ed.). *Culture globalization and the world-system*. Londres, LacMilan, Nova York: State University of New York, 1993

HAUSER, Arnold. *História Social da Arte e da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

JAUSS, Hans Robert. *A literatura como provocação*. Lisboa: Ed. Passagens, 1993.

NITRINI, S. *Literatura comparada*. São Paulo: EDUSP, 2010. PLAZA, Julio. Tradução intersemiótica. São Paulo: Perspectiva, 2000.

RAMA, Ángel. *Literatura, Cultura e Sociedade na América Latina*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICHARD, Nelly. *Intervenções críticas: arte, cultura, gênero e política*. Trad. Romulo Monte Alto. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

SÜSSEKIND, Flora; DIAS, Tânia; AZEVEDO, Carlito (Orgs.). *Vozes femininas*:

gêneros, mediações e práticas da escrita. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

Disciplina: **Produção literária e representações sociais II**

Carga horária: 30	Teórica: 30	Prática:0	TICS/EAD: até 20%
-------------------	-------------	-----------	-------------------

**Ementa:** Literatura e sociedade. Formação social do leitor. Representações literárias e o ensino de literatura: questões sociais, de gênero e étnicas. Análise de obras brasileiras sobre a perspectiva teórica dos Estudos Culturais.

**Bibliografia Básica:**

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história da literária*. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1988.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SANTIAGO, Silviano. *O cosmopolitismo do pobre: crítica literária e crítica cultural*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

**Bibliografia Complementar:**

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

HALL, Stuart. Cultural studies: two paradigms. *Media, culture and Society*, V. 2, N. 1, SAGE, London, New-bury Park and New Delhi, 57-72, 1980.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

MATTELARD, Arman; NEVEU, Erik. *Introdução aos Estudos Culturais*. Trad. Marcionilo Marcos. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismos*. Bauru: EDUSC, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *O que é, afinal, Estudos Culturais?* São Paulo: Autêntica, 2007.

YUDICE, George. O 'estado das artes' dos estudos culturais. In: MESSEDER, Carlos Alberto; FAUSTO, António. (org.) *Comunicação e cultura contemporâneas*. Rio de Janeiro: Notrya, 1993.

ABDALA Jr., Benjamin (org.). *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo e outras misturas*. São Paulo: Boitempo, 2004.

BARCELLOS, José Carlos Barcellos. *Literatura e homoerotismo em questão*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. *Decreto-lei n. 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. *Decreto-lei n. 11.645*, de 10 de março 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. *Decreto-lei n. 12.796*, de 4 de abril de 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. *Decreto-lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2005.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Resolução n. 003/2004*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em 15 jan. 2019.

DALCASTAGNÈ, R. Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. *Iberic@l Revue d'études ibériques et ibéro-américaines*, n. 2, p.13-18, 2012. Disponível em: <http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf> Acesso em 20 jan. 2019.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Maria Adriana da Silva Caldas. Salvador: Livraria Fator, 1983.

GARCIA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1997.

GUARESCHI, P. A. e JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs). *Textos em representações*

*sociais*. Prefácio de MOSCOVICI, Serge. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MUNANGA, Kabengelê e GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global/ Ação Educativa, 2000.

PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. *Escritos à margem: a presença de autores de periferia na cena literária brasileira*. Rio de Janeiro: 7 Letras; FAPERJ, 2013.

PESAVENTO, S. J. Contribuição da história e da literatura para a construção do cidadão: a abordagem da identidade nacional. In: LEENHARDT, J; PESAVENTO, S. J. (Orgs). *Discurso histórico e narrativa literária*. Campinas, 1UNICAMP, 1998, p. 17-40.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICHARD, Nelly. *Intervenções críticas: arte, cultura, gênero e política*. Trad. Romulo Monte Alto. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos*. São Paulo: Perspectiva, 1978

SÜSSEKIND, Flora; DIAS, Tânia; AZEVEDO, Carlito (Orgs.). *Vozes femininas: gêneros, mediações e práticas da escrita*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

Disciplina: <b>Literatura Brasileira I</b>			
Carga horária: 30h	Teórica: 30h	Prática: -	TICS/EAD: até 20%
<p><b>Ementa:</b> Apresentação da teoria da Literatura Brasileira. História do conceito de Literatura Brasileira. Identidade nacional. Leitura, análise e interpretação de textos literários fundadores da Literatura Brasileira. Tema: relações étnico-raciais e direitos humanos</p> <p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>BOSI, Alfredo. <i>Dialética da colonização</i>. 4ª. Ed. São Paulo: Cia das Letras, 1992. p.94-118.</p> <p>CANDIDO, Antonio. <i>Formação da Literatura Brasileira</i>. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1993. vol.I</p> <p>CAMPOS, Haroldo de. <i>O sequestro do Barroco na formação da literatura brasileira: o caso Gregório de Matos</i>. Salvador: Casa de Jorge Amado, 1989.</p> <p>COUTINHO, Afrânio. <i>Introdução à Literatura no Brasil</i>. 18.ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2005.</p>			

**Bibliografia Complementar:**

ABDALA JUNIOR, Benjamin. Um ensaio de abertura: mestiçagem e hibridismo, globalização e comunitarismo. In ABDALA JUNIOR, Benjamin (org). *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

BONNICI, T. Teoria e crítica pós-colonialista. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (org.). *Teoria Literária: Abordagens Históricas e Tendências Contemporâneas*. Maringá, Eduem, 2005.

COUTINHO, Afrânio. *Conceito de Literatura Brasileira*. São Paulo: Ediouro, s.d.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*. 50ª. ed. São Paulo: Global Editora, 2005.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. Edição comemorativa 70 anos. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LODGE, David. *The art of fiction*. Londres: Penguin, 1992.

SANTIAGO, Silvano. *Uma literatura nos trópicos*. 2a ed. São Paulo: Editora Rocco, 2000.

SCHWARCZ, Lilia e Starling, Heloisa M. M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Site para consultas gerais:  
<http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199208272.001.0001/acref-9780199208272>

Disciplina: <b>Literatura Brasileira II</b>			
Carga horária:	Teórica: 30h	Prática: -	TICS/EAD: até 20%
30h			
<b>Ementa:</b> Estudo sincrônico das manifestações da Literatura Brasileira na poesia, considerando a representação do espaço geográfico e social brasileiros, a representação das etnias –índios, brancos e negros na cultura brasileira-, bem como as relações entre história e nacionalidade. Leitura, análise e interpretação de textos literários. Temas: relações étnico-raciais, direitos humanos e diversidade de gêneros, sexual, religiosa e faixa geracional			
<b>Bibliografia Básica:</b>			
BOSI, Alfredo. <i>História concisa da literatura brasileira</i> . São Paulo: Cultrix, 1992.			
CANDIDO, Antonio. <i>O estudo analítico do poema</i> . São Paulo: FFLCH/USP, 1993.			
CANDIDO, Antonio; CASTELLO, José Aderaldo. <i>Presença da Literatura Brasileira</i> .			

São Paulo: Difel, 1996. 3 vol.

COUTINHO, Afrânio (dir.), COUTINHO, Eduardo de Faria (co-dir.). *A Literatura no Brasil*. 4ª. ed. São Paulo: Global, 1997. 6 vol.

PAZ, Octavio. *Signos em rotação*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

#### **Bibliografia Complementar:**

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARRIGUCCI Jr. Davi. *Humildade, Paixão e Morte: a poesia de Manuel Bandeira*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo, Companhia das Letras, 2000

BRITO, Mário da Silva. *História do Modernismo Brasileiro*. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1997.

CALCANHOTO, Adriana (org.). *É agora como nunca – antologia incompleta da poesia brasileira contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CANDIDO, Antonio; CASTELLO, José Aderaldo. *Presença da Literatura Brasileira*. São Paulo: Difel, 1996. 3 vol.

CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1993. 2 vol.

COHN, Sérgio. *Poesia.br*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2012.

DANIEL, Cláudio; BARBOSA, Frederico (orgs.). *Na virada do século: poesia de invenção do Brasil*. São Paulo: Ed.Landy, 2002.

FONSECA, Maria Augusta. *Oswald de Andrade*. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 2007.

FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna*. São Paulo: Duas Cidades, 1991.

HANSEN, João Adolfo. *A Sátira e o engenho*. São Paulo: Ateliê Editorial; Campinas: Ed. da Unicamp, 2004.

HELENA, Lúcia. *Modernismo Brasileiro e Vanguarda*. São Paulo: Ática, 1986.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *Esses poetas: uma antologia dos anos 90*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 1998.

LOPEZ, Telê Porto Ancona. *Mário de Andrade: Ramais e Caminho*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1972.

MORICONI, Ítalo. *Os cem melhores poemas brasileiros do século*. Rio de Janeiro:

Objetiva, 2001.

MORICONI, Ítalo. *Como e por que ler a poesia brasileira do século XX*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

PAES, José Paulo. *Os perigos da poesia e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

PEDROSA, Celia; CAMARGO, Maria Lucia de Barros. *Poesia e contemporaneidade – leituras do presente*. Chapecó: Argos, 2001.

PINTO, Manuel da Costa (org.). *Antologia comentada da poesia brasileira do século 21*. São Paulo: Publifolha, 2006.

PUCHEU, Alexei. *A poesia contemporânea*. São Paulo: Azougue Editorial, 2015.

REZENDE, Renato. *Poesia brasileira contemporânea: crítica e política*. São Paulo: Azougue Editorial, 2014.

RONCARI, Luiz. *Literatura Brasileira: dos primeiros cronistas aos últimos românticos*. São Paulo: EDUSP, 1995.

SALGUEIRO, Wilberth. *Forças & formas: aspectos da poesia brasileira contemporânea (dos anos 70 aos 90)*. Vitória: Edufes, 2002.

SALGUEIRO, Wilberth.. *Lira à brasileira: erótica, poética, política*. Vitória: Edufes, 2007.

SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloisa M. M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

VILLAÇA, Alcides. *Passos de Drummond*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

Site para consultas gerais:  
<http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199208272.001.0001/acr-ef-9780199208272>

Disciplina: **Literatura Brasileira III**

Carga horária: 30h | Teórica: 30h | Prática: - | TICS/EAD: até 20%

**Ementa:** Estudo sincrônico das manifestações da Literatura Brasileira na poesia, com ênfase na auto representação e na expressão da subjetividade. Literatura e identidade. Territorialidades e fronteiras simbólicas. Leitura, análise e interpretação de textos literários. Temas: relações étnico-raciais, direitos humanos e diversidade de gêneros, sexual, religiosa e de faixa geracional.

**Bibliografia Básica:**

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

MORICONI, Ítalo (org.). *Os cem melhores poemas brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MORICONI, Ítalo. *Como e por que ler a poesia brasileira do século XX*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

RONCARI, Luiz. *Literatura Brasileira: dos primeiros cronistas aos últimos românticos*. São Paulo: EDUSP, 1995.

### **Bibliografia Complementar:**

ARRIGUCCI Jr. Davi. *Humildade, Paixão e Morte: a poesia de Manuel Bandeira*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo, Companhia das Letras, 2000

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

BRITO, Mário da Silva. *História do Modernismo Brasileiro*. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1997.

CALCANHOTO, Adriana (org.). *É agora como nunca: antologia incompleta da poesia brasileira contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CANDIDO, Antonio; CASTELLO, José Aderaldo. *Presença da Literatura Brasileira*. São Paulo: Difel, 1996. 3 vol.

CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1993. 2 vol.

COHN, Sérgio. *Poesia.br*. Rio de Janeiro. Azougue Editorial, 2012.

DANIEL, Cláudio; BARBOSA, Frederico (orgs.). *Na virada do século: poesia de invenção do Brasil*. São Paulo: Ed.Landy, 2002.

FONSECA, Maria Augusta. *Oswald de Andrade*. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 2007.

FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna*. São Paulo: Duas Cidades, 1991.

HELENA, Lúcia. *Modernismo Brasileiro e Vanguarda*. São Paulo: Ática, 1986.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *Esses poetas hoje*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *Esses poetas: uma antologia dos anos 90*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 1998.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão, et all. 2 ed.

Campinas: UNICAMP, 1992.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico*. Trad. Jovita G. Noronha e Maria Inês C. Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LOPEZ, Telê Porto Ancona. *Mário de Andrade: Ramais e Caminho*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1972.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

PAES, José Paulo. *Os perigos da poesia e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

PEDROSA, Celia; CAMARGO, Maria Lucia de Barros. *Poesia e contemporaneidade – leituras do presente*. Chapecó: Argos, 2001.

PINTO, Manuel da Costa (org.). *Antologia comentada da poesia brasileira do século 21*. São Paulo: Publifolha, 2006.

PUCHEU, Alexei. *A poesia contemporânea*. São Paulo: Azougue Editorial, 2015.

REZENDE, Renato. *Poesia brasileira contemporânea: crítica e política*. São Paulo: Azougue Editorial, 2014.

SALGUEIRO, Wilberth. *Forças & formas: aspectos da poesia brasileira contemporânea (dos anos 70 aos 90)*. Vitória: Edufes, 2002.

SALGUEIRO, Wilberth. *Lira à brasileira: erótica, poética, política*. Vitória: Edufes, 2007.

VILLAÇA, Alcides. *Passos de Drummond*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

Site para consultas gerais:  
<http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199208272.001.0001/acref-9780199208272>

Disciplina: **Literatura Brasileira IV**

Carga horária: 30h	Teórica: 30h	Prática: -	TICS/EAD: até 20%
--------------------	--------------	------------	-------------------

**Ementa:** Estudo sincrônico das manifestações da Literatura Brasileira na prosa, considerando a representação do espaço geográfico e social brasileiros, a representação das etnias –índios, brancos e negros na cultura brasileira-, bem como as relações entre história e nacionalidade. Leitura, análise e interpretação de textos literários. Temas: relações étnico-raciais, direitos humanos e diversidade de gênero, sexual, religiosa e de fixa geracional.

**Bibliografia Básica:**

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1992.

COUTINHO, Afrânio (dir.), COUTINHO, Eduardo de Faria (co-dir.). *A Literatura no Brasil*. 4ª. ed. São Paulo: Global, 1997. 6 vol.

HUTCHEON, Linda. *Poética do Pós-Modernismo*. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

LODGE, David. *The art of fiction*. Londres: Penguin, 1992.

WATT, Ian. *A ascensão do romance*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

### **Bibliografia Complementar:**

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Olímpio de Souza. *História e interpretação de Os sertões*. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2002.

ARÊAS, Vilma. *Clarice Lispector com a ponta dos dedos*. São Paulo, Cia das Letras, 2005.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.

CANDIDO, Antonio. *O discurso e a cidade*. São Paulo: Duas Cidades, 1993.

CANDIDO, Antonio. *Ficção e confissão*. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2012.

CANDIDO, Antonio. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987.

CARNEIRO, F. *No país do presente: ficção brasileira no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

FACIOLI, Valentim. *Um defunto estrambótico: análise e interpretação das Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Nankim Editorial, 2002.

FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna*. São Paulo: Duas Cidades, 1991.

GALVÃO, Walnice Nogueira. *As musas sob assédio: literatura e indústria cultural no Brasil*. São Paulo: Ed. SENAC, 2005.

MENDES, L. B. *Memórias do presente: ensaios de literatura contemporânea*. Belo Horizonte: Pós-LI/ FALE/UFMG, 2000.

MORICONI, Ítalo. *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro:

Objetiva, 2001.

NUNES, Benedito. *O drama da linguagem: uma Leitura de Clarice Lispector*. São Paulo, Ática, 1989.

OLIVEIRA, Nelson de. *Geração 90: os transgressores*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

PELLEGRINI, Tânia. *A imagem e a letra: aspectos da ficção brasileira contemporânea*. São Paulo: Mercado de Letras/FAPESP, 1999.

PEREIRA, Helena Bonito (org.). *Novas leituras da ficção brasileira no século XXI*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas literaturas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PINTO, Manuel da Costa. *Literatura brasileira hoje*. São Paulo: PubliFolha, 2004.

RESENDE, B. *Contemporâneos: expressões da literatura brasileira no século XXI*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; Biblioteca Nacional, 2008.

RESENDE, Beatriz, FINAZZI-AGRÓ, Ettore (orgs.). *Possibilidade da nova escrita literária no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 2014.

RONCARI, L. *Literatura Brasileira: dos primeiros cronistas aos últimos românticos*. São Paulo: EDUSP, 1995.

RONCARI, L. *O Brasil de Rosa. O amor e o poder*. São Paulo: Unesp, 2004.

ROSENFELD, K. H. *Desvendando Rosa: a obra de J.G.Rosa e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2006.

SCHØLLHAMMER, Karl Erik. *Ficção brasileira contemporânea*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloisa M. M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHWARZ, Roberto. *Um mestre na periferia do capitalismo*. São Paulo: Duas cidades, 1991.

SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Ed. 34, 2000.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SÜSSEKIND, Flora. *Tal Brasil, qual romance?* Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

Site para consultas gerais:  
<http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199208272.001.0001/acref-9780199208272>

Disciplina: **Literatura Brasileira V**

Carga horária: 30h	Teórica: 30h	Prática: -	TICS/EAD: até 20%
-----------------------	--------------	------------	-------------------

**Ementa:** Estudo sincrônico das manifestações da Literatura Brasileira na prosa, com ênfase na auto-representação e na expressão da subjetividade. Literatura e identidade. Territorialidades e fronteiras simbólicas. Leitura, análise e interpretação de textos literários. Temas: relações étnico-raciais, direitos humanos, diversidade de gênero, sexul, religiosa e de fixa geracional.

**Bibliografia Básica:**

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1992.

CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1993. 2 vol.

COUTINHO, Afrânio (dir.), COUTINHO, Eduardo de Faria (co-dir.). *A Literatura no Brasil*. 4ª. ed. São Paulo: Global, 1997. 6 vol.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HUTCHEON, Linda. *Poética do Pós-Modernismo*. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

**Bibliografia Complementar:**

ARÊAS, Vilma. *Clarice Lispector com a ponta dos dedos*. São Paulo, Cia das Letras, 2005.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.

CANDIDO, Antonio. *O discurso e a cidade*. São Paulo: Duas Cidades, 1993.

CANDIDO, Antonio. *Ficção e confissão*. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2012.

CANDIDO, Antonio. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987.

CARNEIRO, F. *No país do presente: ficção brasileira no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna*. São Paulo: Duas Cidades, 1991.

GALVÃO, Walnice Nogueira. *As musas sob assédio: literatura e indústria cultural no Brasil*. São Paulo: Ed. SENAC, 2005.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão, et all. 2 ed. Campinas: UNICAMP, 1992.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico*. Trad. Jovita G. Noronha e Maria Inês C. Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LODGE, David. *The art of fiction*. Londres: Penguin, 1992.

MENDES, L. B. *Memórias do presente: ensaios de literatura contemporânea*. Belo Horizonte: Pós-LI/ FALE/UFMG, 2000.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MORICONI, Ítalo. *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

NUNES, Benedito. *O drama da linguagem: uma Leitura de Clarice Lispector*. São Paulo, Ática, 1989.

OLIVEIRA, Nelson de. *Geração 90: manuscritos do computador*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

OLIVEIRA, Nelson de. *Geração 90: os transgressores*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

PELLEGRINI, Tânia. *A imagem e a letra: aspectos da ficção brasileira contemporânea*. São Paulo: Mercado de Letras/FAPESP, 1999.

PEREIRA, Helena Bonito (org.). *Novas leituras da ficção brasileira no século XXI*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas literaturas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PINTO, Manuel da Costa. *Literatura brasileira hoje*. São Paulo: PubliFolha, 2004.

REMÉDIOS, Maria Luiza Ritzel (Org.). *Literatura confessional: autobiografia e ficcionalidade*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

RESENDE, B. *Contemporâneos: expressões da literatura brasileira no século XXI*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; Biblioteca Nacional, 2008.

RESENDE, Beatriz, FINAZZI-AGRÓ, Ettore (orgs.). *Possibilidade da nova escrita literária no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 2014.

RONCARI, Luiz. *O Brasil de Rosa. O amor e o poder*. São Paulo: Unesp, 2004.

ROSENFELD, K. H. *Desvendando Rosa: a obra de J.G.Rosa e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2006.

SCHØLLHAMMER, Karl Erik. *Ficção brasileira contemporânea*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SÜSSEKIND, Flora. *Tal Brasil, qual romance?* Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

Site para consultas gerais:  
<http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199208272.001.0001/acref-9780199208272>

Disciplina: **Literatura Brasileira VI**

Carga horária: 30h	Teórica: 30h	Prática: -	TICS/EAD: até 20%
--------------------	--------------	------------	-------------------

**Ementa:** O texto teatral. Primórdios do teatro no Brasil. Dramaturgia brasileira. Leitura, análise e interpretação de textos teatrais nacionais. Temas: relações étnico-raciais e direitos humanos.

**Bibliografia Básica:**

FARIA, Roberto. *O teatro na estante: estudos sobre dramaturgia brasileira e estrangeira*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1998.

MAGALDI, Sábato. *Moderna dramaturgia brasileira*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ROSENFELD, Anatol. *Texto/Contexto*. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1973.

**Bibliografia Complementar:**

BERRETTINI, Célia. *O teatro ontem e hoje*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

MAGALDI, Sábato. *Teatro da obsessão: Nelson Rodrigues*. São Paulo: Global, 2004.

MAGALDI, Sábato. *Iniciação ao teatro*. São Paulo: Coleção Buriti, 1965.

MAGALDI, Sábato. *Panorama do teatro brasileiro*. 4. ed. São Paulo: Global, 1999.

MAGALHÃES JÚNIOR, R. *Martins Pena e sua época*. Rio de Janeiro: INL, 1972.

PRADO, Décio de Almeida. *Apresentação do teatro brasileiro (crítica teatral 1947-1955)*. Ed. Perspectiva, 2001.

PRADO, Décio de Almeida. *O drama romântico brasileiro*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

PRADO, Décio de Almeida. *Teatro de Anchieta a Alencar*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

Site para consultas gerais:  
<http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199208272.001.0001/acr-ef-9780199208272>

Disciplina: **Clássicos da Literatura Universal**

Carga horária: 30	Teórica: 30	Prática:00	TICS/EAD: até 20%
-------------------	-------------	------------	-------------------

**Ementa:** Leitura e interpretação de textos da literatura universal (poesia, drama e prosa). Temas: relações étnico-raciais, direitos humanos e diversidade de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional.

**Bibliografia Básica:**

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2009. p.99-181

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. 2ª. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

**Bibliografia Complementar:**

BRANDILEONE, Ana Paula F. Nobile. Cornélio Penna e seu (não) lugar na literatura brasileira. In: BRANDILEONE, Ana Paula F. Nobile; OLIVEIRA, Vanderleia da Silva. *Instâncias de legitimação: processos de recepção e crítica literárias*. Curitiba: Ed. Appris, 2012. p.137-163.

GOTLIB, Nádya Batela. *Teoria do conto*. 10ed. São Paulo: Ática, 2001.

LESKY, Albin. *A tragédia grega*. Trad. Jaime Guinsburg; Geraldo Gerson de Souza, Alberto Guzik. São Paulo: Perspectiva, 2006.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, s.d.

ORDINI, Nuccio. *A utilidade do inútil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PAZ, Octavio. *Signos em rotação*. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1976.

REIS, Roberto. Cânon. In: JOBIM, José Luís (org.). *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro, Imago, 1992.

ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

Site para consultas gerais:  
<http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199208272.001.0001/acr-ef-9780199208272>

Disciplina: **Literatura Infantil e Juvenil I**

Carga horária: 30h	Teórica: 30h	Prática: 0	TICS/EAD: até 20%
--------------------	--------------	------------	-------------------

**EMENTA:** Constituição do campo de estudos. Origens do gênero na Europa e no Brasil. Contos de fadas, fábulas e contos populares. Estudo de obras do início do século XX, incluindo a produção de Viriato Correia e Monteiro Lobato. Estudo de obras pós 1960: Lygia Bojunga, João Carlos Marinho, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Marina Colasanti, Ziraldo, entre outros. Poesia infantil brasileira. Temas: relações étnico-raciais; educação ambiental; direitos humanos; diversidade de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional; direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

#### **Bibliografia Básica:**

CECCANTINI, João Luís; VALENTE, Thiago Alves; SANTOS, Geovana Gentili. Entre fadas e sacis: a literatura infantil brasileira e a tradição oral. In: RECHOU, Blanca-Ana Roig; LÓPEZ, Isabel Soto; RODRÍGUEZ, Marta Neira. (org.) *Reescrituras do conto popular(2000-2009)*. Santiago de Compostela: Edicións Xerais de Galicia, 2010. p.189-213.

DEBUS, Eliane; MICHELI, Regina. (org.) *Entre fadas e bruxas: o mundo feérico dos contos para crianças e jovens*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2015.

TURCHI, Maria Zaira. O estatuto da arte na literatura infantil e juvenil. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann. (org.) *Literatura infanto-juvenil: leitura e crítica*. Goiânia: Ed. Da UFG, 2002. p.23-31.

ZILBERMAN, Regina; CADEMARTORI Ligia Magalhães. *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1992.

#### **Bibliografia Complementar:**

AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea Pentead. (org.) *Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2010.

AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís. (org.) *Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

HUNT, Peter. *Literature for children: contemporary criticism*. New York, London: Routledge, 1992.

LAJOLO, Marisa. Monteiro Lobato. *Um brasileiro sob medida*. São Paulo: Moderna, 2000.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: uma nova, outra história*. Curitiba: PUCPress, 2017.

PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. (Orgs.). *PNBE na escola: literatura fora da caixa – Guia 2: Anos iniciais do Ensino Fundamental / Ministério da Educação ; elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

RAMOS, A. M. *Literatura para a infância e ilustração: leituras em diálogo*. Porto: Tropelias & Companhia, 2010.

ZILBERMAN, Regina, LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças: história, autores e textos*. São Paulo: Global, 1998.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO Marisa. *Literatura Infantil Brasileira: História & histórias*. 6 ed. São Paulo: Ática, 2006.

**Disciplina: Literatura Infantil e Juvenil II**

Carga horária: 30h	Teórica: 30h	Prática: 0	TICS/EAD: até 20%
--------------------	--------------	------------	-------------------

**EMENTA:** Mercado editorial e políticas públicas de leitura no Brasil. Subssistema juvenil. Estudo de obras e autores mais representativos da produção contemporânea para leitores jovens. Temas: relações étnico-raciais; educação ambiental; direitos humanos; diversidade de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional; direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

**Bibliografia Básica:**

AGUIAR, Vera Teixeira de. *Interstícios: literatura juvenil, formação do leitor, arte e indústria cultural*. 2017. Disponível em: <http://literaturajuvenilempauta.com.br/bd/>. Acesso em: 21 ago. 2018

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. A literatura infantil e juvenil: produção contemporânea. *Letras de Hoje*. Nº 2, v. 43, abr.-jun. 2003, Porto Alegre. p.09-16. (acessar: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/4744/3573>)

**Bibliografia complementar:**

AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís. (org.) *Teclas e dígitos: leitura, literatura & mercado*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2017.

CRUVINEL, Larissa Warzocha Fernandes. *Narrativas juvenis brasileiras: em busca da especificidade do gênero*. UFG: Goiânia, 2009.(tese de doutorado)

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro; VALENTE, Thiago Alves. Literatura e juventude: o juvenil no contexto brasileiro. In: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nóbile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. (org.) *Desafios contemporâneos: a escrita do agora*. São Paulo: Annablume, 2013. p.135-160.

MIGNOLO, Walter D. Epistemic disobedience, independent thought and de-colonial freedom. *Theory, Culture & Society*,2009 (SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, and Singapore), Vol. 26(7–8): 1–23 DOI: 10.1177/0263276409349275.

TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann. (org.) *Literatura infanto-juvenil: leitura e crítica*.Goiânia: Ed. Da UFG, 2002.

Disciplina: <b>Literatura juvenil contemporânea</b>				
Carga horária:	Teórica: 30h	Prática:00	TICS/EAD:	até 20%
30h				
<b>EMENTA:</b> Estudo de obras brasileiras juvenis. Estudo comparativo da produção nacional com obras estrangeiras traduzidas. Mercado editorial e tendências temáticas e formais. Concepção de leitura na contemporaneidade. Temas: relações étnico-raciais; educação ambiental; direitos humanos; diversidade de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional; direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.				
<b>Bibliografia Básica:</b>				
AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea Penteadó. (Org.) <i>Narrativas juvenis: geração 2000</i> . São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2012.				
CECCANTINI, João Luís. <i>Outra vez, era uma vez: contos de fadas e literatura infantil brasileira</i> . Maringá: Eduem, 2011.				
GROPPO, L. A.. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. <i>Revista do COGEME</i> , Piracicaba, v. 13, n.25, p. 9-22, 2004.				
MACHADO, Maria Zélia Versiani. Depois da poesia infantil, a juvenil? In: AGUIAR, Vera; CECCANTINI, João. <i>Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim</i> . São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.				
<b>Bibliografia complementar:</b>				
CECCANTINI, João Luís. Vigor e diversidade: a literatura infantil e juvenil no Brasil				

em 2008. *Notícias 9* – informativo da FNLIJ, set. 2009. Rio de Janeiro. ([http://fnlij.provisorio.ws/fnlij/images/jornal\\_online/Jornal2010/Noticias\\_2010\\_09.pdf](http://fnlij.provisorio.ws/fnlij/images/jornal_online/Jornal2010/Noticias_2010_09.pdf))

COMPAGNON, Antoine. *Os cinco paradoxos da modernidade*. 2. ed. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2014.

CRUVINEL, Larissa Warzocha Fernandes. *Narrativas juvenis brasileiras: em busca da especificidade do gênero*. UFG: Goiânia, 2009.(tese de doutorado)

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. A literatura infantil e juvenil: produção contemporânea. *Letras de Hoje*. Nº 2, v. 43, abr.-jun. 2003, Porto Alegre. p.09-16. (acessar: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/4744/3573>)

OBIOLS, Guillermo; OBIOLS, Silvia Di Segni. *Adolescencia, posmodernidad y escuela*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.

OBIOLS, Silvia Di Segni. *Adultos em crisis, jóvenes a la deriva*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

SILVA, Maurício; NAVAS, Diana; FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. *Produção literária juvenil e infantil contemporânea: reflexões acerca da pós-modernidade*. São Paulo: BT Acadêmica, 2018.

Disciplina: **Literatura infantil e juvenil e mídias digitais**

Carga horária:	Teórica: 15h	Prática: 15h	TICS/EAD: até 20%
----------------	--------------	--------------	-------------------

**Ementa:** A literatura infantil e juvenil no século XXI. Narrativa e poesia em suportes digitais. A produção contemporânea e o mercado editorial virtual. Formas e conteúdos da poesia digital. Performances e livros no mundo digital contemporâneo. Estudo de autores e obras digitais para crianças e jovens. Temas: relações étnico-raciais; educação ambiental; direitos humanos; diversidade de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional; direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

**Bibliografia Básica:**

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação*. Trad. Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

PRADO, Márcio Roberto do. Questões da lírica brasileira contemporânea: o caso da poesia viral. In: *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 47, p. 19-47, jan./jun. 2016.

RAMOS, A. M.; NAVAS, D. Narrativas Juvenis: o fenômeno *crossover* nas literaturas portuguesa e brasileira. In: *Elos. Revista de Literatura Infantil e Juvenil*. ISSN 2386-7620. n. 2, 2015. p. 233-256.

ZUZA, J. O fenômeno *crossover fiction* e as obras editadas para crianças e jovens de Mia Couto e Luandino Vieira: uma discussão sobre o público leitor. In: *Impossibilia*. ISSN 2174-2464. n. 8, 2014. p. 86-103.

### **Bibliografia Complementar:**

BARBOSA, Pedro .*A Ciberliteratura: criação literária e computador*. Lisboa: Cosmos, 1996.

CASH, T. S. H. *La manipulacion textual em la traduccion de literatura crossover*. 2014. 130 f. (Dissertação Mestrado em Tradução Inglês-Espanhol) – Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional, Costa Rica. 2014.

BLOOM, Harold. *O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo*. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GUIMARAES, Denise Azevedo Duarte. Novos paradigmas literários. *ALEA*, V. 7, Nº 2, DEZ 2005, p. 183 a 208.

KERCKOVE, Derrick de. A arquitetura da inteligência: interfaces do corpo, da mente e do mundo. In: *Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade*. São Paulo: UNESP, 2003.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999.

MACHADO, Arlindo. *Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas*. São Paulo: EDUSP, 2001.

MCWILLIAMS, Jenna, CLINTON, Katie (2013). Conclusion: reimagining and reinventing the English classroom for the Digital Age. In: JENKINS, Henry, KELLEY, Wyn (Ed.) *Reading in a participatory culture: remixing Moby-Dick in the English classroom*. New York, Berkeley: Teachers College Press, NWP

PLAZA, Júlio; TAVARES, Mônica. *Processos criativos com os meios eletrônicos: poéticas digitais*. São Paulo: Hucitec, 2000.

SILVEIRA, Walter *et ali*. *Art<e> tecnologia.br: série televisual em video-home*. São Paulo: Philbus/ Itaú Cultural/ TV Cultura, 2003.

Disciplina: **Literatura e interfaces com outras artes**

Carga horária: 30h	Teórica: 30h	Prática: 00	TICS/EAD: até 20%
--------------------	--------------	-------------	-------------------

**Ementa:** As correlações históricas entre literatura e outras artes. A literatura em diálogo com o teatro contemporâneo. Artes plásticas e literatura. As adaptações televisivas e cinematográficas de textos literários. Estudos comparativos de obras literárias adaptadas para outras artes e suportes. Temas: relações étnico-raciais; educação ambiental; direitos humanos; diversidade de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional; direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento

de medidas socioeducativas.

### **Bibliografia Básica:**

CAUGHIE, John. O que fazem os atores quando representam? In: CORSEUIL, Anelise; CAUGHIE, John (org.). *Estudos Culturais: palco, tela e página*. Florianópolis: Insular, 2000.

GONÇALVES, Aguinaldo José. Relações homológicas entre literatura e artes plásticas: algumas considerações. *Literatura E Sociedade*, 2(2), 56-68. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/l/article/view/13268>

SÁBATO, Magaldi. Tendências contemporâneas do teatro brasileiro. In: *Estudos avançados*, nº 10 (28), 1996, São Paulo (USP). Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141996000300012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141996000300012)

### **Bibliografia Complementar:**

ALCÂNTARA, Jean Carlos Dourado de. *Curta-metragem: gênero discursivo propiciador de práticas multiletradas*. Cuiabá- MT: 2014.

CAIRO, L.R. et al. (org.). *Nas malhas da narrativa* – Ensaio sobre literatura, história, teatro e cinema. Assis: UNESP, (pp. 141-154), 2007.

ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FIGUEIREDO, Ana Maria Camargo. Literatura na televisão – Agosto – criação e recriação – a interrelação de culturas no resgate da memória nacional. In: *Comunicação e sociedade*, nº 24, 1995. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/8097/6711>

GUALDA, Linda Catarina. Literature and cinema: link and confrontation. In: *MATRIZES*, São Paulo (Brazil), v. 3, n.2, pp 201-220, jan./jun.2010. p.201-220.

MURRAY, Janet. *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Unesp, 2003.

PINA, Patrícia Kátia da Costa. Literatura e quadrinhos em diálogo: adaptação e leitura hoje. In: *Ipotesi*, Juiz de Fora, v.18, n.2, p. 149-164, jul./dez. 2014.

Disciplina: <b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b>			
Carga horária total: 30h	Teórica: 15h	Prática: 15h	TICS/EAD: até 20%
<b>Ementa:</b> Conceitos e paradigmas históricos da Educação Especial e das propostas de Educação Inclusiva: Direitos Humanos e Políticas Públicas de Educação no cenário internacional e nacional. A educação especial, o ensino regular e o atendimento educacional especializado. Sujeitos com história de deficiência na educação básica: gestão escolar, currículo, didática e avaliação. Processos			

educativos na escola de educação inclusiva: experiências em âmbito escolar e não escolar. Fundamentos e recursos pedagógicos para inclusão: acessibilidade, tecnologia assistiva, desenho universal. Reflexão crítica das questões ético-político-educacionais na ação do educador quanto à inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. Direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

### **Bibliografia Básica:**

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Fundamentos de Educação Especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VIGOTSKI, Levi Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

### **Bibliografia Complementar:**

BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). *Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. Disponível em: [https://abpee.net/homepageabpee04\\_06/editora/escolarizacao.pdf](https://abpee.net/homepageabpee04_06/editora/escolarizacao.pdf). Acesso em: jun. 2019.

BERSCH, Rita. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Porto Alegre: CEDI, 2008.

BOCK, Geisa. *Caderno Pedagógico de Educação Inclusiva*. Florianópolis: CEAD/UDESC/UAB, 2012.

BRASIL. *LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: jun. 2019.

BRASIL. *LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: jun. 2019.

BRASIL. *DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: jun. 2019.

BRASIL. *RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: jun. 2019.

BRASIL. *DECRETO Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: jun. 2019.

BRASIL. *DECRETO Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004*. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm). Acesso em: jun. 2019.

BRASIL. *DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999*. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: jun. 2019.

BRASIL. *LEI Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm). Acesso em: jun. 2019.

BRASIL. *CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: jun. 2019.

BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2008.

*DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: jun. 2019.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DRAGO, Rogério. *Inclusão na Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DRAGO, Rogério. *Síndromes: conhecer planejar e incluir*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de (Org.). *Escola, Diferença e Inclusão*. Fortaleza: Edições

UFC, 2010.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. *Inclusão Escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

JESUS, Denise Meyrelles de; VICTOR, Sonia Lopes; GONÇALVES, Agda Felipe Silva (Orgs.). *Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. Disponível em: [https://abpee.net/homepageabpee04\\_06/editora/formacao.pdf](https://abpee.net/homepageabpee04_06/editora/formacao.pdf). Acesso em: jun. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira. *Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios*. São Paulo: Moderna, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, Eduardo José (Org.). *Educação Especial: temas atuais*. São Carlos; Marília: Marquezine Manzini ABPEE, 2013, v. 1.

MANZINI, Eduardo José. *Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência*. Marília: Unesp, 2001.

MITLLER, Peter. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre. Artmed, 2003.

MITTLER, Peter. *Working towards inclusion education: social contexts*. London: David Fulton Publishers Ltd., 2000.

NOGUEIRA, Maria Zuleide de Lima; BEZERRA, Lireida Maria Albuquerque. Educação Especial: reflexões acerca da temática. *Id on Line Rev. Psic.*, v.10, n. 33, jan./2017. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/622/887>. Acesso em: jun. 2019.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vigotski para educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*, v. 13, n. 2, p. 307-316, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2.pdf>. Acesso em: jun. 2019.

PACHECO, José *et al.* *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PADILHA, Ana Maria L. *Práticas Pedagógicas na Educação Especial*. São Paulo: FAPESP, 2001.

PLETSCH, Márcia Denise. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas,*

práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

RESENDE, Ana Paula Crosara; VITAL, Flavia Maria de Paiva (Org.). *A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

RODRIGUES, David. *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

SANT'ANNA, Maria Madalena Moraes (Org.). *Instrumentos de avaliação do modelo lúdico para crianças com deficiência física (EIP – ACL): manual da versão brasileira adaptada*. São Carlos: ABPEE: M&M Editora, 2015. Disponível em: [https://abpee.net/homepageabpee04\\_06/editora/avaliacao.pdf](https://abpee.net/homepageabpee04_06/editora/avaliacao.pdf). Acesso em: jun. 2019.

SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercados das Letras, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SCoTENS - The Standing Conference on Teacher Education, North and South. *Teacher education for inclusion*. Disponível em: <http://scotens.org/site/wp-content/uploads/2010-scotens.pdf>. Acesso em: jun. 2019.

<b>Disciplina: Literatura e Educação</b>			
Carga horária total: 30h	Teórica: 30h	Prática: -	TICS/EAD: até 20%
<b>Ementa:</b> Cultura literária como direito humano e a formação do sujeito. Conceitos sobre literatura na escola. Ensino de literatura e as políticas públicas na área.			
<b>Bibliografia Básica:</b>			
ABREU, Márcia. <i>Cultura letrada</i> . Literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.			
CANDIDO, Antonio. "O direito à literatura". In: <i>Vários escritos</i> . 3. ed. São Paulo, Duas Cidades, 1995.			
JOUVE, Vincent. <i>Por que estudar literatura?</i> Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.			
TODOROV, Tzvetan. <i>A Literatura em perigo</i> . 2 ed.- Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.			
ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. <i>Literatura e Pedagogia: ponto e</i>			

contraponto. São Paulo: Mercado Aberto, 1988.

**Bibliografia complementar:**

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Paz e Terra, 1995.

BERNARDES, José Augusto Cardoso. Cultura literária e formação de professores. "*Colóquio de Didáctica, Língua e Literatura*". Coimbra: Faculdade de Letras, 2010. p. 29-62.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015b

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, vol. 1.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo, Cia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. "A literatura e a formação do homem". Separata da revista *Ciência e Cultura*, 24 (9): 803-9, set. 1972.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

FIGUEIREDO, Eurídice (org.). *Conceitos de Literatura e Cultura*. Juiz de Fora, UFJF, 2005.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa*. Curitiba, 2008.

SARLO, Beatriz. A literatura na esfera pública. Trad. de Adriana S. Pagano. In: MARQUES, Reinaldo; VILELA, Lúcia Helena (Org.). *Valores: arte, mercado, política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002. p. 37-55.

SARTRE, Jean-Paul. *Que é a literatura?* São Paulo, Ática, 1989.

YANDELL, J. *The Social Construction of Meaning: Reading Literature in Urban English Classrooms.* London and New York: Routledge, 2014.

**Disciplina: Leitura e Produção de Textos**

Carga horária: 30h	Teórica:	Prática: 30h	TICS/EAD: até 20%
--------------------	----------	--------------	-------------------

**Ementa:** Leitura e produção de textos de gêneros das esferas literária, jornalística e publicitária. Aspectos linguístico-discursivos implicados no processo de leitura e produção de textos: tipologia textual, tipo de discurso, coerência, coesão verbal e nominal, conexão, seleção lexical, modalização, utilização das vozes discursivas, paragrafação, pontuação, elaboração das sentenças, etc. Tópicos de leitura sobre Direitos Humanos e Educação Ambiental.

**Obs.: Turma dividida, pela natureza prática da disciplina**

**Bibliografia Básica:**

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.* Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. reimpressão. São Paulo: EDUC, 2003.

FARACO, C. A.; TEZZA, C. *Oficina de texto.* 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GUEDES, P. C. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita.* São Paulo: Parábola, 2009.

KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura: teoria e prática.* Campinas. Pontes. Ed. Unicamp., 1999.

SCHNEUWLY; Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). *Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

**Bibliografia Complementar:**

ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas.* São Paulo: Parábola, 2010.

BÁCCARO, L. *O Editorial: gênero jornalístico opinativo como ferramenta didática para o ensino de Língua Portuguesa.* 2010. 100 f. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR.

BARBOSA, J. P. *Carta de solicitação e reclamação.* São Paulo: FTD, 2005.

BARROS, E. M. D. de. *A apropriação do gênero crítica de cinema no processo de letramento.* 222f. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CASSEB-GALVÃO, V. C.; DUARTE, M. da C. *Artigo de opinião: sequência didática*

funcionalista. São Paulo: Parábola, 2018.

COSTA, Sérgio Roberto. A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. 4.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

FARACO, C. A.; TEZZA, C. *Prática de texto para estudantes universitários*. 16.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

KOCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. *Ler, escrever e analisar a língua a partir de gêneros textuais*. Petrópolis: Vozes, 2017.

KOCHE, V. S.; M., A. F. *Gêneros textuais: práticas de leitura escrita e análise linguística*. Petrópolis: Vozes, 2015.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M.. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOŁODZY, J. *Convergence Journalism: Writing and Reporting Across the News Media*. Rowman & Littlefield Publishers, 2006.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.